Barbara Klasińska

WARSZTAT
pracy oraz nauki studentów pedagogiki

W A R S Z T A T

pracy oraz nauki
studentów pedagogiki

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Barbara Klasińska

WARSZTAT
pracy oraz nauki studentów pedagogiki

Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce 2017

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Recenzent
prof. dr hab. Teresa Giza

Redakcja i korekta
Andrzej Dobrowolski

Projekt okładki
Anna Domańska

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2017

ISBN 978-83-7133-709-3

Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
25–369 Kielce, ul. Żeromskiego 5
tel. 41 349 72 65
fax 41 349 72 69
http://www.ujk.edu.pl/wyd
e-mail: wyd@ujk.edu.pl

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Spis treści

Wprowadzenie 7

1. Specyfika środowiska akademickiego oraz wybranych form i metod kształcenia w szkole wyższej 15
   1.1. Uczelnia jako środowisko formujące studenta 15
   1.2. Wybrane formy i metody kształcenia w szkole wyższej 21
      1.2.1. Istota i rodzaje wykładu 21
      1.2.2. Specyfika i rodzaje ćwiczeń 29
      1.2.3. Wybrane metody kształcenia w szkole wyższej 32
   1.3. Etyka i etykieta studiowania 47

2. Osoba i zadania studenta w procesie kształcenia w szkole wyższej 57
   2.1. Charakterystyka „wieku studiów” 57
      2.1.1. Pojęcie młodzieży 57
      2.1.2. Koncepcje rozwoju młodzieży 61
      2.1.3. Charakterystyka młodzieży studiującej 66
   2.2. Wartości, aspiracje i orientacje życiowe studentów 71
      2.2.1. Istota preferowanych przez młodzież studencką wartości . . . 71
      2.2.2 Postawy studentów wobec procesu studiowania 76
      2.2.3. Szczególne znaczenie aspiracji i orientacji życiowych studentów 79
   2.3. Student jako uczeń i nauczyciel siebie samego 87
      2.3.1. Zainteresowania podstawą tworzenia warsztatu pracy oraz nauki 87
      2.3.2. Specyfika i funkcje autoedukacji studentów 94
      2.3.3. Programy kształcenia akademickiego 105

3. Organizacja warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki 117
   3.1. Swoistość, składniki i funkcje warsztatu pracy 117
   3.2. Warunki materialno-techniczne warsztatu pracy 124
      3.2.1. Obraz stanowiska pracy 124
      3.2.2. Dobór odpowiednich przyborów i środków pracy 125
      3.2.3. Organizacja własnej biblioteki domowej studenta pedagogiki 127

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

3.2.4. Gromadzenie dokumentów planistycznych i prawnych dotyczących procesu studiowania 128
3.2.5. Higiena pracy umysłowej 131
3.3. Kształtowanie wybranych umiejętności warsztatowych 134
3.3.1. Umiejętność studiowania literatury przedmiotu 134
3.3.1.1. Istota czytania studyjnego 134
3.3.1.2. Fazy studiowania i zdobywania materiałów z różnych publikacji 138
3.3.1.3. Zasady pracy z książką 140
3.3.2. Sporządzanie notatek z lektur 141
3.3.2.1. Prawidła notowania 141
3.3.2.2. Rodzaje notatek 142
3.3.2.3. Sposoby przechowywania notatek 144
3.3.3. Pisanie i redagowanie prac pisemnych 144
3.3.3.1. Esej pedagogiczny 144
3.3.3.2. Recenzja 149
3.3.3.3. Referat 153
3.3.3.4. Redagowanie prac pisemnych 156
3.3.3.5. Sporządzanie przypisów i bibliografii 161
3.4. Procedura przygotowywania się do egzaminów 167
3.4.1. Specyfika przygotowania się do egzaminu 167
3.4.2. Zdawanie egzaminu 170
3.4.3. Sposoby radzenia sobie studentów ze stresem 172
3.5. Przydatność komputera w procesie studiowania pedagogiki 174
3.5.1. Komputer i sprzęt uzupełniający w pracy studyjnej 174
3.5.2. Internet 176
3.5.3. Ochrona danych 178

Zakończenie 183
Bibliografia 189
Aneks 207
1. Programy wybranych przedmiotów studiów pedagogicznych 207
2. Inwentarz pojęć pedagogicznych (w wyborze) 228
3. Recenzje prac pedagogicznych. Systemowość w pedagogice na przykładach 236

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Wprowadzenie

Znamienną cechą współczesnego świata jest niewyobrażalna dotąd złożoność i wieloznaczność zjawisk, problemów i rzeczy, niejasność zarówno w jego formacie aksjologicznym, jak i materialnym. Twierdzi się nawet, że dziś w zasadzie mało co można jednoznacznie określić i ocenić. Świat jeszcze do niedawna uporządkowany, jasny, czytelny i pewny oraz skategoryzowany w zasadzie przestaje istnieć, stając się coraz bardziej chwiejny, podlegając nieustannemu burzeniu i budowaniu wciąż na nowo. Tworzy on rozmytą przestrzeń, wiele oferującą, wyzwalającą, zachęcającą, pełną wyzwań, ale jednocześnie obciążoną licznymi ograniczeniami tkwiącymi w ludziach, w ich umysłach, psychice, emocjach oraz w normach formalnych i systemowych. Sytuacja ta przekłada się na wiele dziedzin życia współczesnego człowieka, generuje wiele niespotykanych wcześniej problemów społecznych, politycznych i ekonomicznych. Obejmuje ona także obszar szeroko pojętej edukacji, niosąc z sobą nie tylko wiele szans, nadziei i możliwości, ale także sporo zagrożeń, wymuszając na każdej jednostce konieczność nieustannego zdobywania wiedzy oraz jej pogłębiania, doskonalenia umiejętności, często w ramach samokształcenia, stanowiącego jeden z fundamentalnych składników warsztatu pracy.

W takim to ogólnym kontekście daje wyraźnie o sobie znać potrzeba pogłębionych rozważań nad warsztatem pracy i nauki studentów pedagogiki, procesy przemian nie ominęły przecież także szkoły wyższej. Dzisiaj każdy, kto zdał maturę, może studiować, progi rekrutacji zostały bowiem właściwie zniesione, a to doprowadziło do masowości studiów, która skutkuje obniżaniem ich poziomu. Do procesu studiowania wkradły się pośpiech, zmienność i powierzchowność. Natomiast takie cechy, jak ciekawość, samodzielność, pracowitość, odpowiedzialność, powoli zyskują status pereł z lamusa. Akademicki ideał doskonałości ustępuje miejsca przeciętności[1]. Obserwuje się obniżanie ambicji i aspiracji, studenci niejednokrotnie lekturę książek zastę-

[1] K. Denek, *O lepszą dydaktykę akademicką*, w: *Dydaktyka akademicka. Wybrane obszary badawcze*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Warszawa 2014, s. 40–41.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

pują pozyskiwaniem zdawkowych, chaotycznych i niepowiązanych z sobą informacji zaczerpniętych ze stron internetowych[2]. To sprawia, że wyłania się nowy obraz studenta i jego warsztatu pracy, zgodnie z tezą, że każda zmiana którejkolwiek z części jakiejś całości znacząco oddziałuje na pozostałe z nich[3].

W odniesieniu do warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki niezwykłego znaczenia nabiera też twierdzenie, że jakość kształcenia akademickiego (z)determinowana jest przez stopień przygotowania kandydatów do studiów uniwersyteckich, a w czasie ich trwania zależy od postawy studentów[4]. Oba czynniki – zarówno stopień przygotowania, jak i postawa studentów wobec procesu studiowania – wpływają również na istotę i strukturę oraz funkcje warsztatu pracy – sprzyjają osiąganiu satysfakcji i dobrych wyników na studiach. A w przyszłości powinny także owocować w pracy zawodowej.

Kolejny motyw zajęcia się tytułową problematyką niniejszego opracowania – bardziej szczegółowy i jeszcze bardziej „palący" – wiąże się z faktem, że choć literatura przedmiotu nie posługuje się wprost pojęciem warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki, to jednak poświęca sporo uwagi poszczególnym jego elementom. I zawarte w niej opisy stanowią odpowiednie zaplecze dla kształtowania umiejętności warsztatowych przez studentów pedagogiki – studiowania literatury przedmiotu, sporządzania notatek czy zachowania odpowiedniej higieny pracy umysłowej. Wydawałoby się więc, że współczesny student nie powinien mieć problemów w poznawaniu wybranego przez siebie kierunku studiów, tym bardziej, że ma zupełną swobodę oraz łatwy, wręcz nieograniczony, dostęp do rozmaitych środków studiowania, począwszy od książek – i tradycyjnych, i w wersji *e-book* – a na przyborach starszego i nowszego typu skończywszy. Tymczasem tak nie jest, o czym coraz częściej przekonuje praktyka akademicka.

Warto zatem zoperacjonalizować, uporządkować, pogłębić i poszerzyć rozumienie warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki, a co więcej uczynić to w ramach systemizmu[5] – jest to bowiem funkcjonujący już od dłuższego czasu paradygmat poznawania świata i uprawiania nauki, choć nie zawsze jest on skutecznie aplikowany. W odniesieniu do pedagogiki można wręcz zaryzykować twierdzenie, że raczej jest tylko postulowany. Przy rozwikływa-

---

[2] K. Denek, *Uniwersytet na wirażu*, w: *Edukacja. jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, red. tenże, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2013, s. 32.

[3] Będzie o tym mowa w dalszej części niniejszego *Wprowadzenia*. Por. także: K. Denek, *O lepszą dydaktykę akademicką*, s. 29; K. Duraj-Nowakowa, *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków 1997.

[4] K. Denek, *O lepszą dydaktykę akademicką*, s. 41.

[5] Por. tamże, s. 29.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

niu wielu problemów pojęcie systemu (a zatem konkretnego zbioru – przedmiotów, zdarzeń, zjawisk i doświadczeń pozostających z sobą we wzajemnie sprzężonych stosunkach) okazuje się niezwykle użyteczne, ponieważ na nowo porządkuje elementy i weryfikuje ich układ oraz związki między nimi, człowiek zaś dzięki temu zaczyna nie tylko zauważać istotne powiązania w określonej sytuacji problemowej, ale i lepiej je rozumieć i czuć, rozwiązywać, wykorzystywać w swoim życiu i procesie kształcenia ustawicznego. Ponadto przekształcanie i przebudowywanie systemu ma charakter dynamiczny i otwarty, jest więc jak najbardziej dostosowane do wymogów zmieniającej się rzeczywistości, dzięki czemu ma szansę zakończyć się powodzeniem także w oglądzie warsztatu pracy studentów pedagogiki.

Jakie są jeszcze inne pożytki podejścia systemowego i w czym przejawia się jego kwintesencja? Otóż przede wszystkim stwarza ono okazję do pełniejszego – głębszego i szerszego – poznawania zjawisk i problemów społeczno-pedagogicznych, dzisiaj coraz częściej występujących wraz z ich niejednokrotnie przypadkowymi warunkami, które trudno spostrzec w wyizolowanej od otoczenia obserwacji. Samo myślenie systemowe nie przynosi tylu informacji o otaczającym świecie, ile może dać obserwacja, pomiar, doświadczenie, ale możliwość wertykalno-horyzontalnego ułożenia zebranych danych, ich interpretacji oraz identyfikacji związków między nimi w optyce systemowej wzrasta ogromnie i przynosi nowe rezultaty poznania[6].

Współcześnie systemowość w pedagogice często nadal ogranicza się jedynie do elementarnego objaśniania jej założeń lub deklarowania zastosowania do analizy zjawisk nie tylko dla wyodrębnienia ich elementów pedagogicznych, ale także dla uchwycenia składającej się z nich całości. Terminy „system", „systemowe kształcenie", „system oświaty", „system pracy pedagogicznej", „system wychowania", „system dydaktyczny" są dobrze znane i często stosowane, dość często jednak bez uwzględnienia głębszych wymagań pojęciowo-terminologicznych i definicyjnych teorii systemów i warunków jej aplikacji[7].

Można przypuszczać, że systemowe spostrzeganie i rozwiązywanie problemów pedagogicznych już ze swej natury powinno coraz skuteczniej wpływać na ich poznawanie w całokształcie składników, w splocie wielu złożonych uwarunkowań, w zawiłościach relacji podmiotów i przedmiotów takich badań. Systemowy, czyli wielowymiarowy i wieloczynnikowy ogląd pedagogiki istotnie może sprzyjać lepszemu poznaniu i w konsekwencji de-

[6] K. Duraj-Nowakowa, *Szanse stosowania teorii systemów w dydaktyce*, w: *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, red. J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, Toruń 1993, s. 102.

[7] M. Kaliszewska, B. Klasińska, *Wprowadzenie*, w: *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*, red. też, Kielce 2010, s. 17.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

cydować o skuteczności podejmowanych w przyszłości działań praktycznych[8].

Najogólniej pojętym dążeniem koncepcji systemowej jest poszukiwanie i budowa empirycznych i teoretycznych narzędzi poznania, jednoczących wiedzę z różnych dziedzin. Należy podkreślić, że istotą koncepcji systemowej jest jej zorientowanie na rozwiązywanie problemów, a niekoniecznie – poszukiwanie nowych metod i technik ich rozwiązywania. Te ostatnie bowiem są przejmowane z nauk szczegółowych, w których występują od dawna w niezmiennym wykazie, co jest dość dobrze znane[9].

Ogólna teoria systemów próbuje odpowiedzieć na pytanie, jak pomóc człowiekowi i jego umysłowi radzić sobie w świecie dla niego zbyt złożonym i skomplikowanym, a głównym jej zadaniem jest zmiana sposobu myślenia – właśnie filozofii rozmyślań systemologicznych. Znamienne jest to, że systemologia nie stanowi zamkniętego opisu bezdyskusyjnych założeń. Przeciwnie, jej istotą jest fakt – i to również należy zaznaczyć – że zmienia się i rozwija w różnych kierunkach, zależnie od naukowych specjalności badaczy, oraz pozostaje otwarta na nowe tendencje. Swoistości i znaczenia podejścia systemowego można dopatrywać się nie tylko w uniwersalności teorii i metod, ale także w języku analiz, interpretacji i opisu systemu[10].

Teoria systemów przyczynia się więc do integracji współczesnej nauki, a podejście systemowe upowszechnia się, po pierwsze, dzięki temu, że jako postawa badawcza stwarza warunki do szybszego postępu wiedzy w niektórych dyscyplinach przez wykorzystywanie dorobku innych. Po drugie zaś, że umożliwia konstrukcję całościowych, wieloaspektowych modeli lepiej odpowiadających potrzebom praktyki edukacyjnej[11].

Spojrzenie systemowe ponownie wiąże człowieka ze światem, w którym on żyje. Człowiek wyłania się ze świata jako system, a zarazem – stanowi od-

---

[8] Tamże.

[9] Argumenty na te tematy por. J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 2005.

[10] Por. K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków 1992.

[11] Por. próby aplikacji systemologicznego podejścia w pedagogice, np. wczesnoszkolnej (K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*, Kraków 1999); w dydaktyce szkoły wyższej (*Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, red. taż, [Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej 16], Kielce 2006); w pedagogice społecznej (taż, *Pedagogika społeczna między integracją i dezintegracją*, Rzeszów 2009); w innych subdyscyplinach pedagogicznych, jak teoria wychowania, pedagogika opiekuńcza, pedagogika kultury, pedagogika twórczości, poradnictwo pedagogiczne (B. Klasińska, *Szanse i bariery zastosowania podejścia systemowego w pedagogice opiekuńczej*, w: *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, red. K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik Rzeszów 2010, s. 77). Por. także: M. Magda-Adamowicz, *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła, koncepcje i identyfikacje*, Toruń 2015.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

zwierciedlenie zarówno tego świata, jak i własnej natury. Stanowi on cząstkę majestatycznej katedry, której ład i prostotę, mimo zawiłości szczegółów, da się ogarnąć jednym spojrzeniem. Wszystkie jej części oddają ducha całości. Systemowy obraz człowieka przedstawia go na tle siedliska kosmicznego, a jego fenomen jest na nim odsłaniany dzięki odpowiedziom na pytania, skąd pochodzi ludzka świadomość i uczucia, sztuka i język[12].

W zastosowaniu filozofii systemów i systemologii w pedagogice drzemie duży potencjał, jej siła tkwi bowiem w specyficznie całościowym obrazie świata i człowieka. Oznacza to, że systemowy obraz świata wymaga uwzględniania podstaw analizy logiki, prakseologii i cybernetyki, a także całościowego, spójnego wertykalnie i horyzontalnie traktowania rzeczywistości – jako konfiguracji struktur mozaikopodobnych. Kwintesencja systemologii sprowadza się poza tym do spostrzegania wzajemnych powiązań człowieka ze światem, wielopoziomowej hierarchii elementów świata kosmicznego, a także interpretacji rozwoju człowieka w drodze stopniowej ewolucji oraz przeobrażenia świadomości (środków) w cel działania[13]. W tym kontekście zaś cechami dyscyplin systemologicznych są interdyscyplinarność, zakładająca szeroki horyzont myślowy, multidyscyplinarność i transdyscyplinarność.

Pedagogika systemologicznie interpretowana pozwala także widzieć wszystko nie osobno, nie oddzielnie, lecz w całości struktur i hierarchii komponentów, w ich układzie wertykalnym i horyzontalnym. Pedagogika zaś traktowana jak całość systemowa pomaga rozumieć migotliwą, kalejdoskopową rzeczywistość. Pomaga dostrzegać i twórczo wykorzystywać dynamikę rozwoju wiedzy o człowieku i nauk o wychowaniu na drodze od chaosu do ładu społeczno-pedagogicznego[14].

Zastosowanie systemów ogólnych w pedagogice powinno budzić zainteresowanie nie tylko nauczycieli szkoły wyższej, ale i studentów rozpoczynających co semestr naukę nowego przedmiotu. Znużenie spowodowane kolejnymi latami uczenia się coraz to nowych przedmiotów paraliżuje często umysł, w związku z czym wielu absolwentów, kończąc studia, ma wrażenie, że nie jest już w stanie przystąpić do zgłębiania następnej dyscypliny naukowej. To jest jedną z przyczyn nie tylko mało skutecznego przygotowania do permanentnego studiowania, lecz także porażki dydaktycznej szkoły wyższej. Zastosowanie systemów ogólnych w dydaktyce akademickiej, w organizacji własnego warsztatu pracy i nauki studentów mogłoby więc sprawić, że przyswajanie nowych dyscyplin okaże się mniej męczące,

[12] Jak to metaforycznie ujął E. Laszlo, *Systemowy obraz świata*, tł. U. Niklas, Warszawa 1978.

[13] M. Kaliszewska, B. Klasińska, *Wprowadzenie*, s. 20.

[14] Tamże, s. 21.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

a zgłębianie wiedzy i poszerzanie umiejętności i kompetencji stanie się ciekawe i przyjemne[15].

Co zatem świadczy o systemowej specyfice warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki? Otóż już na samym początku rozważań należy podkreślić, że wyznaczają ją nie tylko okoliczności zewnętrzne miejsca pracy, lecz wespół z nimi także – powiązane linearnie i hierarchicznie – wewnętrzne, psychospołeczne warunki niezbędne do projektowania i kompleksowego wykonania zaprojektowanych zadań lub przedsięwzięć. Zatem warsztat ten zespala aspekt materialny i organizacyjny miejsca pracy wraz z czynnikami osobowymi i samokształceniowymi, warunkującymi jej przebieg w sposób bezpośredni lub pośredni. Systemowy fenomen tworzą tu wzajemne powiązania i relacje między tymi składnikami. Wzajemne, płynne oddziaływania składników warsztatu pracy powinny wyzwalać energię do pracy oraz sprzyjać skuteczności podejmowanych przez studentów działań w zakresie procesu kształcenia i samokształcenia oraz wychowania i samowychowania w uczelni wyższej, a w efekcie przyczyniać się do wyższego poziomu przygotowania teoretycznego i praktycznego do pracy zawodowej.

Należy jeszcze wyjaśnić, że pojęcie „warsztat pracy" wskazuje nie tylko na miejsce pracy (studiowania), ale także na te czynności i zajęcia, które student pedagogiki podejmuje w trakcie studiowania, zaś lista obu tych komponentów jest obszerna, począwszy od aktywnego udziału w rozmaitych formach zajęć na uczelni i prac wykonywanych samodzielnie, związanych z przygotowaniem się do nich, a także ich zaliczaniem, a skończywszy na osiągnięciu sprawności niezbędnych w zawodzie wychowawcy, nauczyciela, opiekuna. Takie procesy, jak opanowanie wiedzy i umiejętności pedagogicznych (nauka), ich przetwarzanie i tworzenie, będą tym bardziej skuteczne, im sprawniej student będzie operował określonymi umiejętnościami warsztatowymi, uwarunkowanymi specjalnością studiów. Trzeba mieć jednak na względzie i to, że zalążki tych umiejętności powinny być przyniesione do szkoły wyższej. Wynika z tego, że trzeba je zacząć kształtować wcześniej, już w pierwszych latach edukacji formalnej. W szkole wyższej zaś student powinien je efektywnie wykorzystywać (szczególnie chodzi tu o umiejętność czytania i pisania, pozwalającą studiować literaturę przedmiotu, będącą podstawą jego profesjonalnej wiedzy, kompetencji pedagogicznych, oraz tworzyć rozmaite prace pisemne, nie tylko na zaliczenie, typu esej czy recenzja pedagogiczna)[16]. Tymczasem współczesna praktyka akademicka coraz częściej

[15] Tamże, s. 16.

[16] M. Kaliszewska, *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim. Teoria, praktyka, ocenianie*, Kielce 2009, s. 17.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

przekonuje, że szkoły wyższe stają się spadkobiercami braków nabytych oraz utrwalonych na wcześniejszych etapach edukacji[17].

W tym kontekście systemowe ujęcie warsztatu pracy i nauki studenta pedagogiki wydaje się wielce obiecujące, bierze bowiem pod uwagę nie tylko wskazane powyżej umiejętności warsztatowe, ale także konkretne miejsce do pracy, funkcjonalnie urządzone i modernizowane w toku licznych zajęć, co stanowi też wymóg higieny pracy umysłowej, planowania, wyboru odpowiednich przyborów i środków. Elementem tego warsztatu są również specyficzne czynności związane z przygotowywaniem się i zdawaniem egzaminów czy uzyskiwaniem zaliczeń. Wszystkim tym kwestiom zaś nieodłącznie towarzyszyć musi etyka zachowań, stanowiąca jeden z elementów pozytywnego wizerunku studenta i jego warsztatu pracy[18].

W niniejszym opracowaniu rozważania nad systemowym charakterem warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki obejmują więc trzy rozdziały, poprzedzone *Wprowadzeniem* i zwieńczone *Zakończeniem*, *Bibliografią* i *Aneksem*. Szczególnie te trzy rozdziały pozostają wobec siebie w systemowych relacjach: nadrzędności, równorzędności i podrzędności. W rozdziale pierwszym przedmiotem rozważań stała się szkoła wyższa jako środowisko pracy studenta, formy i metody kształcenia na szczeblu akademickim oraz kwestia etyki studiowania. W rozdziale drugim ukazane zostało szerokie tło warsztatu pracy, na jego kształt wpływają bowiem wartości, postawy, aspiracje i orientacje życiowe studentów oraz specyficzny etap ich rozwoju psychofizjologicznego; została w nim też podjęta próba sporządzenia szkicu studenta jako ucznia i nauczyciela samego siebie. W rozdziale trzecim omówiona została istota oraz integralnie z sobą związane składniki warsztatu pracy – najpierw materialne, organizacyjne, a następnie samokształceniowe, osobowe. Całość dopełnia *Aneks* w postaci programów wybranych przedmiotów kształcenia na kierunku pedagogika (1), wykazu podstawowych pojęć pedagogicznych (2) oraz recenzji prac o zastosowaniu podejścia systemowego w pedagogice (3). Taki systemowy obraz (układ treści) i całościowy punkt widzenia warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki uświadamia i podkreśla wewnątrz- i zewnątrzsystemowe związki tych wszystkich kwestii, ukazuje warsztat pracy w szerokiej perspektywie, co pozwala go lepiej zrozumieć, zastosować, a na-

[17] Por. A. Karpińska, *Uczelnie wyższe – spadkobiercami niepowodzeń szkolnych*, w: *Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka*, red. H. Kwiatkowska, R. Stępień, Pułtusk 2011.

[18] B. Klasińska, *Profil organizacyjny i metodyczny warsztatu prac naukowych studentów pedagogiki*, w: *Edukacja jutra. Aksjologia, innowacje i strategie rozwoju*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2011, s. 96–97.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

wet – wydaje się – określić jako czynnik decydujący o powodzeniu procesów kształcenia i samokształcenia w szkole wyższej.

Z tych wszystkich powodów książka może okazać się przydatna dla nauczycieli akademickich, przede wszystkim młodszych stażem, głównie jednak adresowana jest ona do studentów pedagogiki poszukujących wskazówek sprzyjających optymalizacji procesu studiowania i jego efektów.

Kończąc niniejsze wprowadzenie w tematykę zagadnień warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki, chciałabym złożyć szczególne podziękowania Pani prof. dr hab. Teresie Gizie za wnikliwą recenzję tego opracowania, za ogólne rady i szczegółowe wskazówki, które okazały się pomocne przy nadaniu mu ostatecznego kształtu i które, co więcej, także w przyszłości będą mi służyć w toku dalszych prac badawczych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

1. Specyfika środowiska akademickiego oraz wybranych form i metod kształcenia w szkole wyższej

1.1. Uczelnia jako środowisko formujące studenta

Rozpoczynając rozważania nad szeroko – systemowo – rozumianym warsztatem pracy i nauki studentów pedagogiki, dobrze będzie najpierw scharakteryzować środowisko akademickie, które stanowi główny obszar ich aktywności. Środowisko to poprzez swoją specyfikę i ponadaddytywną złożoność w sposób wielowymiarowy stymuluje gotowość studentów do tworzenia własnego warsztatu pracy, sprzyja wyrabianiu odpowiednich nastawień wobec niego, kształtuje wartości prawdy, dobra i piękna, liczne umiejętności, np. współpracy z wykładowcami i rówieśnikami, modyfikuje je i uczy wprawy w zdobywaniu i wykorzystywaniu wiedzy naukowej, rozwija zainteresowania zawodowe *etc.*[1]. Student rozpoczynający naukę w szkole wyższej powinien więc wpierw być zapoznany/zapoznać się właśnie między innym z istotą, strukturą i funkcjami uczelni. Temu też służy niniejszy rozdział[2].

Pierwszą kwestią kluczową jest zwięzłe wyjaśnienie pojęcia uniwersytetu, ponieważ jest to najstarszy rodzaj szkoły wyższej. Uniwersytet jest określany jako wszechnica ludzi i nauki, jego siłę stanowi wielość prowadzonych

[1] Determinizm, według którego człowiek jest kształtowany przez środowisko, to jeden z trzech punktów wiedzenia kwestii relacji między zewnętrznym otoczeniem a człowiekiem. Według drugiego to właśnie jednostka dzięki swej wrażliwości może przezwyciężyć wszelkie niepożądane wpływy środowiska. Natomiast według trzeciego – między środowiskiem a jednostką tworzy się dialektyczny związek, następuje wzajemnie sprzężone oddziaływanie środowiska i jednostki (por. A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok 1997, s. 74). W obliczu współczesnych przemian społeczno-kulturowych oraz edukacyjnych pytanie o związki i implikacje między jednostką a środowiskiem są bardzo istotne i interesujące, także – podkreślmy – z uwagi na omawiany w niniejszej książce warsztat pracy studentów pedagogiki. W świetle badań empirycznych poznanie odpowiedzi na to pytanie mogłoby przynieść nowe, nieoczekiwane rezultaty, do tej pory nie zostały jednak podjęte próby takich badań.

[2] Por. K. Wenta, *Akademia jako źródło wiedzy oraz przestrzeń kształcenia i wychowania*, w: *Edukacja jutra. Aksjologia, innowacje i strategia rozwoju*, s. 49.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

w nim badań oraz jedność badań i nauczania. Z tak pojętej istoty uniwersytetu wypływają jego zasadnicze cele: prowadzenie badań naukowych, kształcenie wykwalifikowanych pracowników oraz przygotowanie kadr naukowych. Na czele uniwersytetu stoi rektor, zaś ciałem jego kolegialnego zarządzania jest senat, którego członkowie są wybierani na trzyletnią kadencję przez społeczność akademicką. Podstawowymi jednostkami organizacyjnymi uniwersytetu są wydziały, na czele każdego z nich stoją dziekani, wraz z ciałem kolegialnym niższego szczebla, czyli radą wydziału. Wydziały posiadają prawa do nadawania stopni naukowych doktora oraz doktora habilitowanego. Najmniejszą jednostką organizacyjną uniwersytetu jest katedra bądź instytut, w zależności od przyjętych na wydziale rozwiązań[3].

Należy zaznaczyć, że od czasów swego powstania uniwersytet przeszedł długą drogę, ale zadania, jakie wypełnia, pozostały właściwie bez zmian[4]. Natomiast przeobrażenia, jakim podlegał, ograniczały się wyłącznie do niezbędnych do dalszego jego funkcjonowania, bez ulegania sezonowym trendom, a to dzięki takim cechom uniwersytetu, jak adaptabilność oraz podatność na innowacje. Pierwsza cecha, która oznacza elastyczność, otwarcie się na nowości, sprawia, że uniwersytet mimo wszelkich zmian sytuacji jest w stanie dokonać wewnątrz siebie przekształceń pozwalających mu na ich adaptację, ale tylko w takim zakresie, w jakim mu to odpowiada. Druga właściwość, czyli podatność na innowacje, zakłada intencjonalną lub nieintencjonalną zmianę w treściach, sposobach działania lub strukturze uniwersytetu.

Uniwersytet zajmuje szczególną pozycję wśród innych uczelni, jeśli chodzi o warsztat pracy i nauki studentów pedagogiki. Wiąże się to m.in. z tym, że specyficznie wypełnia funkcję dydaktyczną. Kształci nie tyle zwyczajnych fachowców, ile ponadstandardowych – otwartych i twórczych specjalistów: w większym stopniu niż inne uczelnie kształci nauczycieli szkół podstawowych i średnich, a także zapewnia kadrę dla wielu innych placówek oświatowych. Ranga studiów uniwersyteckich jest wysoka, zapewniają one bowiem zarówno przygotowanie teoretyczne, jak i odpowiednią kulturę metodologiczną oraz orientację zawodową, zdobywaną na podstawie zgłębiania wiedzy z wielu dziedzin nauki i jej integrowania[5].

---

[3] T. Bauman, *Uniwersytet*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 6, Warszawa 2007, s. 973.

[4] Charakterystykę zadań i funkcji por. T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*, Gdańsk 2001; J. Goćkowski, *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Kraków 1999; K.W. Jaskot, *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. tenże, Szczecin 2006, s. 398–413.

[5] B. Bromberek, *Współdziałanie nauczycieli akademickich w organizacji kształcenia kadr pedagogicznych. Raport z badań*, Warszawa 1991, s. 32–34.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Środowisko akademickie tworzą trzy wzajemnie powiązane z sobą płaszczyzny – społeczna, techniczno-organizacyjna i kulturowa. Dla pierwszej specyficzna jest formalna i nieformalna społeczność młodzieży akademickiej i nauczycieli akademickich. Druga rozumiana jest jako materialne i instytucjonalne urządzenie użytkowanej przez tę społeczność przestrzeni w toku spełnianych przez nią funkcji. Trzecia zaś to takie materialne i symboliczne wytwory społeczności akademickiej, jak: wiedza naukowa, idee, kulturowe wzory zachowań, normy postępowania, wyznawane systemy wartości, wytwory działalności artystycznej, specyficzny styl życia, mody czy języka[6]. Środowisko to tworzy zasadniczą przestrzeń funkcjonowania struktur i społeczności młodzieży studiującej. Jest ono zarówno środowiskiem tej społeczności, jak i wytworem jej funkcjonowania, jednocześnie w przekroju historycznym i stacjonarnym. Ponadto środowisko to można odnieść do skali pojedynczej uczelni lub zespołu uczelni danego miasta, a także do skali wszystkich społeczności akademickich danego kraju, zlokalizowanych w różnych miastach. Istotne jest również, że pozostaje ono powiązane funkcjonalnie i strukturalnie z takimi szerszymi układami społeczno-przestrzennymi, jak miasto, region czy kraj.

Wobec studentów środowisko akademickie spełnia funkcję wychowawczo-socjalizacyjną w sensie generowania zjawisk i procesów wychowawczo-socjalizacyjnych w ich akademickiej postaci. Prowadzi też do wtórnej socjalizacji młodzieży charakteryzującej się różną socjogenezą oraz zapewnia przekaz dorobku kulturowego adresowanego do młodzieży wywodzącej się z różnych środowisk i klas społecznych, czego konsekwencją jest jej wejście do warstwy inteligencji z wyższym wykształceniem.

Wśród komponentów środowiska akademickiego ze względu na spełniane przez nie role wyróżnia się środowisko uczelniane oraz środowisko rówieśnicze młodzieży studiującej. Na środowisko rówieśnicze młodzieży studiującej składają się środowisko jej zamieszkania oraz środowiska aktywności społeczno-politycznej, uczestnictwa kulturalnego i zaspokajania potrzeb edukacyjnych[7].

Istotę środowiska uczelnianego można objaśnić przez pojęcie uczelni. Otóż jest to szkoła wyższa o statusie akademickim, która jako instytucja ma wielowymiarowy charakter. Stanowi wytwór życia społecznego o określonym poziomie rozwoju kulturalnego, wobec czego jej kształt jest uwarunkowany czynnikami historycznymi i społeczno-ustrojowymi, implikującymi koncepcję wyższego kształcenia oraz stopień i zakres integracji z kulturą i społecznością miasta, regionu czy kraju. Na terenie uczelni zachodzą procesy dydak-

[6] J. Jakubowska-Baranek, *Adaptacja młodzieży rozpoczynającej studia uniwersyteckie do środowiska akademickiego*, Poznań 2004, s. 43.

[7] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

tyczne, wychowawcze i socjalizacyjne, inspirowane treściami studiowanych dziedzin oraz wzajemnym oddziaływaniem na siebie nauczycieli akademickich i młodzieży[8]. Uczelnię tworzą nauczyciele akademiccy, studenckie grupy rówieśnicze, grupy zadaniowe, grupy ideologiczne, wzory zachowań, systemy wartości oraz wzajemne relacje między nimi[9].

Środowiska zamieszkania stanowią miejsca zamieszkania młodzieży spoza miasta – ośrodka akademickiego, czyli domy studenckie, osiedla studenckie i stancje. Natomiast na środowiska uczestnictwa kulturalnego składają się rozmaite zrzeszenia młodzieży o zróżnicowanym poziomie zinstytucjonalizowania i zasięgu oddziaływania – począwszy od środowiska lokalnego, a skończywszy na międzynarodowym. Tworzą je także różne struktury nieformalne, wynikające z powtarzających się w tym środowisku sytuacji, przestrzennych form skupienia młodzieży, charakteru stosunków społecznych, przejawianych przez młodzież akademicką zainteresowań, dążeń, wartości i orientacji[10].

W środowisku uczelni wyróżnić można wiele obszarów aktywności studentów: niektóre powstały z mocy prawa, a inne w sposób nieformalny. Podstawowym formalnym miejscem aktywności studentów jest rok studiów, na którym głównym obszarem działalności jest aktywność dydaktyczna. Rok studiów stanowi płaszczyznę integracji innych form aktywności studentów, takich np. jak: organizacja wycieczek dydaktycznych czy prac użytecznych. Każdy rok studiów ma swojego opiekuna, którego znaczenie w rozwoju studenta wyznacza sposób pełnienia tej funkcji. Innym ośrodkiem aktywności są grupy dydaktyczne składające się ze studentów różnych kierunków i specjalności, np. grupy lektorskie, grupy zajęć wychowania fizycznego; kolejnym – grupy wspólnego zainteresowania (artystyczne, sportowe, turystyczne), skupiające studentów na zasadzie dobrowolności. Aktywność w grupach zainteresowań różnicuje społeczność studencką – jednorodną pod względem podstawowego wzoru aktywności[11]. Jeszcze innym rodzajem są grupy twórcze, gromadzące młodzież studencką o podobnych zainteresowaniach kulturalnych i towarzyskich (kabarety, teatry, zespoły muzyczne, zespoły tańca towarzyskiego) – choć tu, niestety, trzeba współcześnie zadać pytanie, jaka jest skala występowania tych grup[12]. Specyficznym miejscem aktywności i integracji studentów jest pokój w domu studenta lub na stancji, dzięki któremu wspólnota zainteresowań naukowych i zawodowych prowadzi niejednokrotnie do

[8] Tamże.

[9] B. Hajduk, *Profesjonalizacja studentów. Dynamika zjawiska*, Zielona Góra 1993, s. 31.

[10] J. Jakubowska-Baranek, *Adaptacja młodzieży rozpoczynającej studia uniwersyteckie do środowiska akademickiego*, s. 44–46.

[11] B. Hajduk, *Profesjonalizacja studentów*, s. 32–32.

[12] Por. *Studenci, studiowanie, kultura*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2007, s. 37–75.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

twórczej współpracy między studentami go zamieszkującymi[13]. W kontekście warsztatu pracy i nauki studentów można zatem wysunąć przypuszczenie, że wyszczególnione grupy również wyznaczają pewne wzory jego posiadania, tworzenia i ulepszania poprzez wzajemną edukację studentów[14].

Otoczeniem formującym studenta jest nie tylko społeczność studencka, lecz także nauczyciele akademiccy, między którymi zachodzą interakcje doprowadzające do zmian partnerów tych interakcji. Relacje student – wykładowca odbywają się przede wszystkim podczas zaplanowanych zajęć dydaktycznych. Wymagania profesora czy asystenta są podstawą definiowania roli studenta jako uczestnika procesu kształcenia obejmującego nie tylko sferę nauczania, ale także wychowania[15]. Praca nauczyciela akademickiego zmienia zasób wiedzy, poziom umiejętności, kształtuje samoocenę studenta, utrwala lub modyfikuje wcześniej nabyte metody kształcenia. Student ma okazję poprzez kontakt choćby z jednym wybitnym nauczycielem akademickim tworzyć swą indywidualną biografię – zawodową, naukową. Wpływ ten polega na internalizacji wartości i przekonań nauczyciela-mistrza. Nauka u mistrza stanowi przykład harmonii między wysiłkami autokreacyjnymi studenta a wspieraniem jego rozwoju przez nauczyciela akademickiego, m.in. poprzez konstruktywne urabianie[16]. W ten sposób nauczyciel akademicki wpływa i/lub inspiruje rozwój warsztatu prac naukowych studentów[17].

Pisząc o obszarach aktywności studentów, nie można pominąć tak ważnej kwestii, jak istota studiowania. Otóż jest ono w znacznej mierze samodzielną, zamierzoną formą uczenia się, polegającą nie tylko na opanowywaniu wiedzy z danej dyscypliny naukowej i dyscyplin jej pokrewnych, ale także na zdo-

---

[13] B. Hajduk, *Profesjonalizacja studentów*, s. 33. Na temat roli domu studenta por. D. Gielarowska-Sznajder, *Dom studencki jako środowisko wychowujące*, Warszawa 1981.

[14] K. Duraj-Nowakowa, *Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne*, Łowicz 1996, s. 81.

[15] D. Gielarowska-Sznajder, *Asystenci nauczycielami akademickimi. Raport z badań*, Warszawa 1991.

[16] B. Hajduk, *Profesjonalizacja studentów*, s. 35; B. Biniakiewicz, *Nauczyciel akademicki jako osoba wspomagająca rozwój studenta*, w: *Student – nauczyciel akademicki. Relacje interpersonalne*, red. E. Radecki, Szczecin 1998, s. 62; por. *Nauczyciele akademiccy w procesie kształcenia pedagogów. U progu reformy systemu edukacji*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków–Łowicz 1999; *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*, red. K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk, Siedlce 2003; K. Jaskot, *Wychowanie w szkole wyższej. Problemy teoretyczno-metodyczne*, Warszawa 1984; M. Kaliszewska, *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim*; *Edukacja w okresie przemian*, red. A. Karpińska, Białystok 2010; *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Białystok 2008.

[17] F. Bereźnicki, *Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich a samodzielne studiowanie*, w: *Student – nauczyciel akademicki*, s. 92–98.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

bywaniu umiejętności i sprawności zawodowych[18]. Przy czym uczenie się na poziomie wyższym zakłada maksymalny udział własnej inicjatywy i samodzielności, a zdobywanie wiedzy odbywa się podczas rozmaitych form zajęć organizowanych przez uczelnię wyższą[19]. Kwintesencję studiowania podkreśla też fakt, że służy ono podnoszeniu ogólnej kultury umysłowej i kształtowaniu właściwego stosunku studenta do pracy badawczej[20]. Należy jednak podkreślić, że w studiowaniu powinno się stosować zasadę ambiwalencji co najmniej równowagowej lub – lepiej – zrównoważonej między podającym tokiem kształcenia a samodzielnym zdobywaniem (odkrywaniem) wiedzy.

Proces studiowania jest podzielony na pewne etapy, np. według zegara urzędowego na lata i semestry, ale nie jest to jedyna periodyzacja, więc znajomość specyfiki pozostałych – w świetle podejścia systemowego – jest nieodłącznym i równie ważnym elementem budowania warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki. I tak w procesie socjalizacji młodzieży akademickiej wydziela się trzy fazy: pierwsza faza studiowania to faza adaptacji, druga to zaawansowany okres studiów, a trzecia faza to czas przygotowania się młodzieży do wyjścia ze środowiska akademickiego. Natomiast w relacji do procesu profesjonalizacji w ramach studiów pedagogicznych proponuje się podział na cztery etapy. Pierwszy charakteryzuje się dominacją wiedzy humanistycznej, filozofii i socjologii, historii wychowania i służy do budowania schematów wyjaśniania, ułatwia rozumienie procesów socjalizacji po to, aby w przyszłości zawodowej można było tę wiedzę wykorzystać do projektowania systemów kształcenia i wychowania. W drugim etapie dominuje psychologia i pedagogika, a wiedza z tych dziedzin umożliwia studentom poznawanie człowieka, specyfiki jego rozwoju oraz warunków kształcenia i jako taka jest przydatna do projektowania działań pedagogicznych w szkole. Trzeci etap obejmuje przygotowanie z przedmiotów kierunkowych, odgrywając większą rolę od pozostałych w przygotowaniu studentów do zawodu. Czwarty okres wyróżnia wzrost udziału w procesie socjalizacji studentów metodyki nauczania przedmiotów kierunkowych i praktyki pedagogicznej oraz pisanie pracy awansowej[21].

Dokonując analizy literatury przedmiotu, warto jeszcze zwrócić uwagę na proces socjalizacji młodzieży akademickiej w perspektywie całego okre-

---

[18] B. Hajduk, *Profesjonalizacja studentów*, s. 18.

[19] M. Cholewiński, *Wspieranie czytelnictwa studentów oraz studiowania literatury przedmiotu jako ważne zadanie nauczycieli akademickich*, w: *W kręgu problemów edukacyjnych i wychowawczo-resocjalizacyjnych*, red. R. Stojecka-Zuber, M. Kaliszewska, M. Cholewiński, Kielce 2008, s. 102.

[20] F. Bereźnicki, *Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich a samodzielne studiowanie*, s. 95.

[21] B. Hajduk, *Profesjonalizacja studentów*, s. 23. W kontekście procesu bolońskiego taki podział wydaje się nadal przydatny, jakkolwiek wymagałby doprecyzowania.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

su studiów, na który powinny się składać: 1) stadium adaptacji do studiów, uczenia się wchodzenia w społeczność akademicką, 2) czas, kiedy zostaje zintegrowany kulturowy wzór roli studenta, zwiększa się stopień aktywności pozadydaktycznej młodzieży – kulturalnej, religijnej, towarzyskiej, sportowo-rekreacyjnej i innej, a także obserwowane jest zjawisko integracji przestrzennej studentów, 3) zaawansowana faza studiowania, w której płaszczyznę życia i rozwoju stanowią kontakty społeczne w grupach rówieśniczych, kształtują się nowe wzory relacji społecznych między nauczycielami akademickimi a studentami z uwagi na realizację zadań naukowo-badawczych, następuje koncentracja na zadaniach związanych z napisaniem i obroną pracy awansowej[22]. Z potocznych obserwacji wynika, że dopiero w tej ostatniej fazie student jest świadomy swojego warsztatu pracy w zakresie studiowanej dyscypliny.

Najlepiej poznanym okresem studiów jest faza adaptacji. Proces adaptacji należy rozpatrywać w kilku aspektach – przystosowania do instytucji uczelni i jej wymogów, przystosowania do środowiska społecznego uczelni, a także przystosowania do środowiska pozauczelnianego. Proces adaptacji najsilniej występuje na pierwszym roku studiów, niemniej jednak jest procesem długotrwałym i wielostronnym, a każdy nowy przedmiot, nowy wykładowca, nowy kolega zmieniają elementy względnie stałej sytuacji.

1.2. Wybrane formy i metody kształcenia w szkole wyższej

1.2.1. Istota i rodzaje wykładu

Ostatnio podejmuje się wiele prób modernizacji kształcenia w szkole wyższej, wskazując na potrzebę aktywnego udziału studentów w procesie przekazywania wiedzy i umiejętności. Powinni oni bowiem tę wiedzę nie tylko zdobywać, ale i przeżywać – doświadczać organizowania własnej pracy, dzielić się jej efektami, odczuwać satysfakcję z posiadanej wiedzy i współpracy z innymi, wykonywać różne czynności związane bezpośrednio ze swoim aktywnym udziałem i przeżywaniem poczucia podmiotowości[23]. Jest to zatem jeden z licznych elementów ich warsztatu pracy na studiach, wobec czego w pierw-

[22] Tamże, s. 27. Również i ta periodyzacja socjalizacji młodzieży akademickiej w kontekście procesu bolońskiego wymagałaby uściślenia.

[23] B. Wojciechowska-Charlak, *Współudział studentów w organizowaniu zajęć dydaktycznych*, w: *Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów*, red. M. Łobocki, Lublin 2001, s. 51.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

szej kolejności przyglądniemy się dwóm podstawowym formom kształcenia, najpierw wykładom, a następnie ćwiczeniom.

Wykład w szkole wyższej[24] jest podstawową formą i metodą kształcenia[25]. Jako forma kształcenia oznacza organizacyjne ramy nauczania, czyli dobór studentów i wykładowcy, rodzaj zajęć oraz warunki miejsca i czasu pracy dydaktycznej i wychowawczej[26]. Natomiast jako metoda wykład dotyczy czynności nauczyciela, toczących się według rozmaitych wzorców, dzięki którym wprowadza się wiadomości i kieruje ich obiegiem[27]. Jest to celowo i systematycznie stosowany sposób pracy ze studentami, który powinien im umożliwić nie tylko poznanie czy odkrycie wiedzy, ale także zdobycie umiejętności posługiwania się tą wiedzą w praktyce[28].

Istotą wykładu jest logiczne, systematyczne i jasne przedstawienie studentom wybranego problemu naukowo-dydaktycznego[29], ustne przekazanie odpowiednio uporządkowanych wiadomości w celu zaznajomienia z zasadniczymi tezami naukowymi danej dyscypliny i jej metodologią[30]. Wykład stanowi wprowadzenie studentów w wiedzę, nie przyświeca mu cel wyczerpania przedmiotu studiów, zmierza do wyznaczenia fundamentów wiedzy, wytyczenia kierunku i charakteru pozostałych form zajęć dydaktycznych, z ćwiczeniami na czele[31]. Wykład jest też formą kontaktu pracownika naukowego ze studentami: intelektualnego oraz społecznego, stanowiącego istotę szkoły wyższej[32]. Jego osobliwością jest spotkanie studentów z wykładowcą, człowiekiem-mistrzem zmagającym się z prawdą, który może ich natchnąć swym zapałem, skłonić do uwagi, obudzić i ukierunkować zainteresowania, a także powiązać teorię z problemami praktycznymi[33]. Osoba ta, dzieląc się swoimi pasjami i przekazując wiedzę, nie dyktuje jej, zazwyczaj prowadzi monolog lub dialog wewnętrzny.

W szkole wyższej prowadzi się wykłady różnego rodzaju, przede wszystkim kursowe i monograficzne. Wykład kursowy (zwany także kursorycznym)

---

[24] W tym podpunkcie przytaczam wybrane fragmenty mojego artykułu: *Wykład w szkole wyższej. Perspektywa systemologiczna*, „Nauczyciel i Szkoła" 2006, nr 3–4, s. 56–64.

[25] F. Bereźnicki, *Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, s. 186; K. Denek, *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich*, w: *Nauczyciele akademiccy w procesie kształcenia pedagogów*, s. 215.

[26] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 77.

[27] K. Kruszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1985, s. 145.

[28] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 174.

[29] Tamże.

[30] K. Denek, *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich*, s. 216.

[31] K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań 2011, s. 155.

[32] F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Szczecin 2009, s. 73.

[33] H. Seweryniak, *Metodyka uczenia się i pisania prac dyplomowych*, Płock 2000, s. 11.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

to ogólny przegląd danej dyscypliny w ujęciu systematycznym. Dzięki niemu student zyskuje zasób nazw, pojęć i wiadomości oraz możliwość systematyzacji wiedzy w bloki przedmiotowe[34]. Wykład monograficzny służy natomiast do gruntownego przedstawienia wybranych zagadnień naukowo-badawczych, którymi aktualnie zajmuje się wykładowca[35]. Zarówno wykład kursowy, jak i monograficzny może przybrać charakter wykładu tradycyjnego (informacyjnego, konwencjonalnego) lub problemowego (nowoczesnego)[36].

Wykład konwencjonalny to bezpośrednie przedstawienie określonej ilości informacji w gotowej do zapamiętania postaci[37]. W zależności od dostępności podręcznika stanowi on podstawowe źródło informacji bądź uzupełnienie ich o najnowsze i aktualne zagadnienia, nie powinien jednak wyczerpywać wybranej problematyki studiów[38]. Wykład tego typu powinien funkcjonować na zasadzie sprzężenia zwrotnego pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Istotna jest w nim ilość przekazywanych informacji, którą można i należy regulować pojemnością pamięci słuchaczy, np. przez rozbicie tematu na odpowiednią ilość pojedynczych informacji. W tym kontekście ważną kwestią jest samodzielne, nie zaś mechaniczne notowanie przez studentów wykładu[39], co wiąże się ze znacznie wyższymi wskaźnikami recepcji i mniejszym odsetkiem wiadomości zniekształconych[40]. Duże znaczenie ma tutaj jakość informacji, czyli kod (tzn. sprawność językowa i postawa wykładowcy, a także odpowiednie pomoce naukowe) i układ treści. Efektywność pracy słuchacza na wykładzie konwencjonalnym zależna jest od nastawienia, wyrobienia recepcyjnego, zasobu posiadanych doświadczeń, wiadomości oraz sprawności myślenia. Należy pamiętać o tym, że w drugiej godzinie takiego wykładu spada aktywność słuchaczy i wykładowcy.

Wykład konwencjonalny przy właściwej pracy wykładowcy oraz odpowiedniej aktywności słuchaczy (przejawiającej się np. w zadawaniu pytań, w sposób anonimowy lub jawny, w formie ustnej lub pisemnej) powinien zapewnić stosunkowo wysokie rezultaty poznania. Z powodu jednostronnej aktywności odbiorców rezultaty te bywają jednak ograniczone podawaniem spreparowanej wiedzy oraz przyswajaniem jej przez nich[41]. Mimo

---

[34] Tamże.

[35] W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1971, s. 180.

[36] M. Łobocki, *Wybrane problemy wychowania. Nadal aktualne*, Lublin 2002, s. 315.

[37] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 452.

[38] F. Bereźnicki, *Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej*, s. 190.

[39] Z. Knecht, *Metody uczenia się i zasady pisania prac dyplomowych. Poradnik, jak napisać pracę dyplomową*, Wrocław 1999, s. 40.

[40] W. Okoń, *O charakterze wykładu uniwersyteckiego*, „Życie Szkoły Wyższej" 1961, nr 7–8, s. 40–46.

[41] Tamże, s. 48.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

to jest możliwe wyjście poza wymienione ograniczenia, głównie przez zmianę charakteru wykładu z tradycyjnego na problemowy. Wykład problemowy powoduje bowiem nawiązanie szerszego kontaktu wykładowcy ze słuchaczami poprzez rozszerzenie treści i zakresu aktywności słuchacza. Wyrazem tak rozszerzonej aktywności jest dialog w postaci zewnętrznej (rzadziej) i wewnętrznej (bardzo często)[42]. Dialog jest nurtem przewodnim wykładu problemowego, służy do przedstawienia, rozwiązania i weryfikacji problemu naukowego. Stawia na równej płaszczyźnie mistrza i ucznia, co w dzisiejszej erze postulowania podmiotowości jest szczególną wartością. Zapewnia pełny udział słuchacza w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania szczegółowe, a na ogólniejszym planie – w dążeniu do prawdy[43]. Przyczyną podwyższonej efektywności wykładu problemowego jest zwiększona aktywność studentów. Jest ona myślowym współtowarzyszeniem wykładowcy w procesie formułowania problemów i hipotez, w przypominaniu i gromadzeniu przesłanek oraz rozwiązywaniu problemów i sprawdzaniu wartości tych rozwiązań[44].

Kolejny typ wykładu to wykład połączony z ćwiczeniami. O ile na wykładzie problemowym wykładowca raczej nie wie, jaki jest zasięg i efekt aktywności słuchaczy, o tyle na wykładzie połączonym z ćwiczeniami może się nie tylko o tym przekonać, ale również zoptymalizować ową aktywność, ponieważ stanowi on swoistą mieszankę słowa mówionego przez wykładowcę oraz działalności samych słuchaczy. Nadaje procesowi dydaktycznemu postać zbliżoną do postępowania badawczego, a więc przekształcania tradycyjnego przyswajania gotowej wiedzy w badawczo-odkrywczą pracę studentów, przy czym bezpośrednia działalność słuchaczy zostaje skierowana na rozwiązywanie problemów zarówno teoretycznych, jak i praktycznych[45].

Jeszcze inną odmianą jest wykład konwersatoryjny, polegający na przeplataniu fragmentów mówionych wykładu z wypowiedziami słuchaczy lub wykonywaniu przez nich odpowiednich zadań teoretycznych bądź praktycznych. W wykładzie tego typu wiedza przekazywana znajduje bezpośrednie zastosowanie w działaniach słuchaczy[46].

Wśród typologii wykładów znajduje się jeszcze jeden podział. Otóż każdy typ i podtyp wykładu może być systematyczny lub improwizowany[47].

---

[42] Tamże, s. 49.

[43] F. Bereźnicki, *Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej*, s. 192–193; por. M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001.

[44] W. Okoń, *O charakterze wykładu uniwersyteckiego*, s. 49.

[45] Tamże.

[46] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 258.

[47] W. Okoń, *O charakterze wykładu akademickiego*, s. 44–45.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Godnymi uwagi z punktu widzenia tytułowej problematyki pracy, a szczególnie tego rozdziału są też wykłady otwarte lub międzywydziałowe, stanowiące wyjątkową formę skierowaną do studentów wszystkich lat z całej uczelni. Zajęcia tego typu obejmują wykłady zaproszonych przez nią gości z innych ośrodków naukowych, krajowych lub zagranicznych. Mogą one być prowadzone przez praktyków (stanowią wyważone połączenie teorii i praktyki), a także przez uznane autorytety w danej dziedzinie wiedzy.

Każdy typ wykładu powinien mieć klasyczną, trójdzielną budowę, charakteryzującą się wstępem, rozwinięciem i zakończeniem. I tak wstęp obejmuje zazwyczaj nawiązanie do treści poprzedniego wykładu w celu rekonstrukcji i przypomnienia jego podstawowych tez. Zawiera także sformułowanie tematu, celów i zadań obecnego wykładu oraz jego plan, co ukierunkowuje uwagę studentów na treść wykładu i zapewnia ich umysłom wewnętrzny ład. Wstęp powinien być zwięzły, żywy i przejrzysty[48]. Z kolei rozwinięcie tematu sprowadza się do przedstawienia jego głównych tez. Sama treść wykładu może być uporządkowana w celowym układzie liniowym, koncentrycznym lub spiralnym[49]. Natomiast zakończenie wykładu, choć jest jego podsumowaniem, nie powinno definitywnie zamykać tematu[50]. Winno raczej stanowić syntezę przedstawionego zagadnienia oraz zawierać uogólnienia, wnioski i postulaty[51]. Zakończenie ukierunkowuje samodzielną pracę uczniów oraz daje informacje o wykładzie następnym. Utrzymaniu takiej więzi pomiędzy jednym a drugim wykładem sprzyja zapowiedzenie tematu następnego i wskazanie lektury przygotowującej do niego[52].

Wykład tradycyjny zaczyna się najczęściej od przypomnienia przez wykładowcę lub słuchaczy głównych tez poprzedniego wykładu. Potem następuje sformułowanie tematu nowego wykładu oraz podanie jego planu[53], po czym odbywa się prezentacja nowego materiału, jego synteza oraz utrwalenie w formie np. zalecenia pogłębienia wiadomości przez dodatkową literaturę[54]. Wykład problemowy także rozpoczyna się od nawiązania do poprzedniego wykładu, ale dalej następuje wprowadzenie nowego tematu-problemu poprzez omówienie konkretnych treści zjawisk i zastosowanie dydaktycznych środków technicznych. Nowy temat-problem zostaje opracowany na drodze poznania zmysłowego, myślowego i empirycznego ze strony studentów, zebrania opracowanego materiału, zalecenia studentom utrwalenia, względnie

[48] K. Denek, *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich*, s. 220.
[49] J. Jeziorska, *Wybrane metody nauczania i uczenia się*, Warszawa 2004, s. 33.
[50] Tamże.
[51] Por. K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2002.
[52] K. Denek, *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich*, s. 220.
[53] W. Okoń, *O charakterze wykładu akademickiego*, s. 43.
[54] K. Denek, *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich*, s. 221.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

poszerzenia zakresu posiadanych wiadomości na podstawie podręczników, literatury pomocniczej i praktyki[55].

Konstruując wykład, należy zwrócić uwagę na jego logiczny ciąg, a zatem sposób prezentacji indukcyjny (od szczegółu do ogółu) bądź dedukcyjny (od całości do detali). W odpowiednim miejscu i wymiarze należy posługiwać się zarówno analizą, jak i syntezą[56].

Cele wykładu powinny być zintegrowane, dostarczać studentom nie tylko wiedzy, ale także przeżyć intelektualnych, emocjonalnych i estetycznych[57]. Natomiast funkcje wykładu można określić jako np. poznawcze, kształcące i wychowawcze, a nawet opiekuńcze, organizacyjne i scalające[58]. Wśród szczegółowych celów wykładu trzeba wskazać następujące: ukazanie zadań nauki i jej perspektyw, przedstawienie przedmiotu studiów w jego najważniejszych aspektach, ukształtowanie emocjonalnego stosunku studentów do wiedzy naukowej, przybliżenie naukowych zainteresowań uczonych, danie impulsów do rozwoju myślenia, wdrożenie do sprawdzania tez naukowych, skierowanie ku książce, ku indywidualnej pracy[59], uformowanie postaw badawczych, wykształcenie umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów naukowych[60]. W konkluzji można nawet powiedzieć – spełnia rolę metody modelowania, ponieważ przez naśladowanie mimowolne lub świadome warsztatu pracy i umiejętności wykładowcy stawia fundamenty niezbędne do budowania własnego warsztatu pracy naukowej.

Dokonując całościowego opisu wykładu (w aspekcie genetycznym, strukturalnym i funkcjonalnym, czyli systemowego), należy również wskazać okoliczności minimalizujące lub optymalizujące wykład, które mogą mieć charakter zewnętrzny i wewnętrzny. Bywa, iż o tym, jak studenci odbierają wykład, decydują płeć, wiek, wygląd zewnętrzny i zachowanie się oraz stopień naukowy i tytuły, a także rzeczywisty poziom akademicki-uniwersytecki wykładowcy. Duże znaczenie ma jego zaangażowanie emocjonalne w treści wykładu, życzliwy stosunek do słuchaczy, doskonały kontakt z nimi oraz traktowanie ich jako równorzędnych partnerów intelektualnych. Wykładowca powinien mieć talent popularyzatorski i gawędziarski oraz autorytet naukowy[61]. Równie istot-

---

[55] Tamże.

[56] J. Jeziorska, *Wybrane metody nauczania i uczenia się*, s. 40.

[57] F. Bereźnicki, *Ku dobrej dydaktyce akademickiej*, w: *Edukacja jutra. XII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, Wrocław 2006, s. 130; por. K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań 1993.

[58] Por. K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej*, s. 206.

[59] K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, s. 160.

[60] F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, s. 73.

[61] K. Kruszewski, *Wykład w szkole wyższej*, Warszawa 1968, s. 97–98, 110, tenże, *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Warszawa 1988.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

ne są również takie elementy, jak tok wykładu (nowoczesny, problemowy), kontrola studentów, rodzaj wykładu. Musi on być podporządkowany treściom zasadniczym, nawiązywać do rzeczywistości, podawać przykłady zastosowania teorii do badań rzeczywistych. Winien być opracowany na wysokim poziomie naukowym, a równocześnie być łatwy do przyswojenia i przetworzenia. Do cech pozytywnych wykładu zalicza się również eksponowanie zasady świadomości i trwałości nauczania[62]. Oprócz tego winien on być tak prowadzony, aby student wiedział, w jakiego rodzaju wykładzie uczestniczy, a więc czy jest to wykład wprowadzający czy rozwijający, ujmujący dany temat całościowo czy cząstkowo, dotyczący tematyki częściowo już znanej czy zupełnie nowej[63].

Wykład wymaga pracy nie tylko wykładowcy, ale też studenta, i to w sposób bardzo istotny. Należy podkreślić rolę studenta na wykładzie; szczególne znaczenie mają jego zainteresowania, zdolność koncentracji i aktywność własna. Musi on obudzić w sobie i rozwijać zainteresowanie tematyką przedmiotów. Po pierwsze, nie powinien więc opuszczać wykładów, przede wszystkim na pierwszym roku studiów, kiedy dopiero poznaje studiowaną przez siebie dziedzinę. Po drugie, przed rozpoczęciem wykładów powinien zapoznać się z ich programem, a także przejrzeć zalecane podręczniki, aby uzyskać orientację w problematyce studiowanego przedmiotu. Jest to istotny rodzaj zaprawy intelektualnej, która pomaga w koncentracji uwagi na treściach wykładów. Trzeba zadbać też o tak prozaiczne sprawy, jak np. zajęcie odpowiedniego miejsca w sali wykładowej, możliwie blisko wykładowcy, aby go dobrze słyszeć i widzieć, nie narażając się dzięki temu na rozpraszanie uwagi czynnikami ubocznymi. Dobrze jest też przed wykładem przygotować i sprawdzić stan przyborów do notowania i mieć wszystko pod ręką, aby zbędnymi poszukiwaniami w czasie wykładu nie rozpraszać uwagi swojej i innych[64].

Student powinien też wzbudzić w sobie intencję zapamiętania treści. Jest to jeden z warunków efektywnej recepcji, która zależy przecież nie tylko od wykładowcy, ale także od słuchacza, od jego gotowości psychicznej i stosowanej techniki zapamiętywania[65].

Kolejnym elementem pracy studenta na wykładzie jest notowanie, choć jego szczegółowość może być różna. Wykład powinno się notować w zależności od indywidualnych potrzeb i preferencji w uczeniu się. Można np. notować skrótami, używając symboli własnych albo powszechnie stosowanych, tworzyć tzw. sensowne punkty oparcia w postaci wykazów nazwisk, wyda-

---

[62] K. Kruszewski, *Wykład w szkole wyższej*, s. 111.
[63] Z. Knecht, *Metody uczenia się i zasady pisania prac dyplomowych*, s. 43.
[64] *Metodyka pracy umysłowej. Wypisy*, wyb. i oprac. W. Krysiak, Szczecin 1996, s. 39.
[65] Tamże, s. 40.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

rzeń, tez, pytań, przykładów[66], a to w tym celu, aby zwiększyć szybkość notowania oraz precyzję i jasność tekstu. Jako że nie jest możliwe zanotowanie całego wykładu, należy więc notować przez zhierarchizowanie przekazywanych treści, poddanie ich wtórnym selekcjom. Wykład należy notować swoimi słowami, starając się uchwycić ogólny jego sens. Po wykładzie powinno się przeglądnąć notatki i uzupełnić je[67]. Oprócz tego dobrze jest sporządzać notatki z wykładów na luźnych kartkach, które z łatwością można później włączyć do segregatora. Tak opracowanymi notatkami można manipulować podczas ich dalszego uzupełniania i przed egzaminem, np. rozłożyć na stole i korzystać bez potrzeby odwracania. Kartki zawierające notatki z wykładu powinny mieć jednakowy format oraz dwa marginesy, wąski u góry oraz szeroki (4 cm) z lewej strony. Na górnym marginesie należy wpisać datę wykładu, temat i nazwisko wykładowcy. Boczny margines służy do umieszczania informacji dotyczących tematu, dat, liczb itp. Notować powinno się tylko po jednej stronie kartki, a drugą należy zostawić na własne uwagi, przemyślenia i uzupełnienia. Ważne jest też, aby pisać niezbyt gęsto, zostawiając odpowiednią ilość „światła" między poszczególnymi kwestiami, aby później łatwiej było je wyodrębnić i usystematyzować oraz uzupełnić o własne komentarze i cytaty z literatury przedmiotu. Zapis treści wykładu powinien być czytelny i przejrzysty graficznie, ponieważ ułatwia to użytkowanie notatek i lepiej utrwala ich treść w pamięci. Notowanie wykładu ma jeszcze i takie zalety, że angażuje pamięć wzrokową i sensomotoryczną, a także podtrzymuje uwagę słuchaczy na treści wykładu, a więc przyczynia się do lepszego przyswojenia nowych wiadomości. Notowanie uwalnia również pamięć od nadmiernego ciężaru nowej wiedzy, ma więc ważne znaczenie psychologiczne[68].

W metodyce pracy studenta na wykładzie akcentuje się także czytanie, sprawdzanie i utrwalanie treści notatek przed kolejnym wykładem. Notatki te powinny być wybiórczo kontrolowane przez wykładowców. W celu aktywizacji studentów można stosować „kartkówki" sprawdzające recepcję treści, zachęcać ich do dialogu, polemiki, dyskusji, do stawiania pytań w formie ustnej lub pisemnej. Ważnym zadaniem dla studenta jest także zapoznanie się z literaturą zaleconą do wykładu, samodzielne lub we współpracy z rówieśnikami z roku aktualizowanie spisu lektur, konsultowanie jego ważności i przydatności z wykładowcą, a nawet recenzowanie wybranych z niego pozycji. Są to zabiegi podnoszące efektywność każdego wykładu. Natomiast z uwagi na to, że dobry wykład powinien funkcjonować na zasadzie relacji

[66] Z. Knecht, *Metody uczenia się i zasady pisania prac dyplomowych*, s. 45.

[67] B. Klasińska, *Warsztat pracy naukowej studenta pedagogiki*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Szkoły Wyższej w Brzesku" 2009, nr 1, s. 49; taż, *Wykład w szkole wyższej*, s. 61–62.

[68] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 41–42.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

wzajemnie zwrotnej między nadawcą a odbiorcą, istotna staje się też możliwość prowadzenia wykładów w układzie wertykalno-horyzontalnym, przeprowadzenia wykładu w wybranej części i zakresie lub w całości przez chętnych studentów[69].

Pewne propozycje modernizacji wykładów można też sformułować pod adresem wykładowców, np. aby starali się systemowo ujmować treści wykładów, w aspekcie istoty podjętego problemu, jego rodzaju i struktur oraz funkcji przez opracowywanie tez do wykładu i ich wertykalno-horyzontalne ułożenie względem treści wykładu, treści ćwiczeń, a także treści innych przedmiotów zajęć. Ważne jest też, aby starannie planowali dobór zasad kształcenia, formy wykładu, stosowali łącznie metody nauczania i wychowania oraz dobierali środki dydaktyczne adekwatne do zamierzonych efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji studentów[70].

1.2.2. Specyfika i rodzaje ćwiczeń

Realizacja celów kształcenia w szkole wyższej przebiega w dwóch podstawowych formach dydaktycznych: omówionych już wcześniej wykładach oraz ćwiczeniach, nazwanych też pracą z małymi grupami. Ćwiczenia stanowią ważne ogniwo w następującym układzie: wykład – ćwiczenie – praca studenta. Przypisuje się im ogromną rolę w poznaniu metodyki pracy umysłowej, wdrażają one bowiem studentów do samodzielnego rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych o różnym stopniu trudności, tworzą szczególne warunki do zdobywania przez studentów umiejętności i sprawności, do utrwalania wiedzy i czynienia ją operatywną, do pracy naukowej i kształtowania w sobie twórczej postawy[71]. Na ćwiczeniach spoczywa ciężar praktycznego kształcenia specjalistycznego, w toku ich prowadzenia należy więc kłaść nacisk na metody skłaniające studentów do samodzielnego myślenia oraz twórczego działania, a jednocześnie ograniczać bezpośrednią aktywność nauczyciela kierującego zajęciami. Niedopuszczalne jest przekształcanie ćwiczeń w wykład[72].

Ćwiczenia powinny uzupełniać, poszerzać i pogłębiać wiedzę wyniesioną z wykładów i podręczników. W ich trakcie powinno się odbywać mimowolne i systematyczne przyswajanie metodyki pracy właściwej dla danej dyscypliny

---

[69] B. Klasińska, *Warsztat pracy naukowej studenta pedagogiki*, s. 49.

[70] Na temat modernizacji pedeutologii akademickiej por. *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*; *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*.

[71] F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, s. 83, 84.

[72] K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, s. 121.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

naukowej, a ich efektem powinno być opanowywanie umiejętności zawodowych, zdobywanie operatywności i biegłości w praktycznym działaniu[73]. Do istotnych zadań ćwiczeń należy także kształtowanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajeń, rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych, przede wszystkim zdolności twórczego rozwiązywania problemów, wdrażanie do samokształcenia, kształtowanie umiejętności posługiwania się metodami naukowymi w danej dyscyplinie nauki[74].

Ćwiczenia należy starannie zaplanować, zrealizować oraz ocenić ich efekty w sensie merytorycznym i metodycznym. Powinny mieć uporządkowaną hierarchicznie strukturę, spójną wertykalnie i horyzontalnie w układzie celów, treści, zasad, form, metod i środków oraz innych uwarunkowań procesu kształcenia w szkole wyższej, np. kontroli i oceny czy korelacji tematyki wykładów i ćwiczeń[75].

Istotą ćwiczeń jest wielokrotne powtarzanie określonych czynności lub działań – opierających się na rozumieniu – mających na celu ich opanowanie. Mogą mieć one charakter ćwiczeń ustnych, pisemnych, graficznych i technicznych. Wyróżnia się także ćwiczenia poprzedzające, podstawowe, uzupełniające i pomocnicze[76].

W toku studiów ćwiczenia przeznacza się na poznanie nowego materiału, jego utrwalenie, pogłębienie, rozszerzenie zakresu wcześniej stosowanych metod i umiejętności oraz kontrolę wyników kształcenia. Wśród rodzajów ćwiczeń wymienia się: audytoryjne, laboratoryjne, proseminaryjne i seminaryjne, terenowe[77], projektowe, kliniczne, źródłowe, praktyczne, wyjaśniające, repetytoryjne, ćwiczenia rozwiązywania zadań oraz ćwiczenia problemowe i ćwiczenia – gry dydaktyczne[78]. Kryteria ich wyróżnienia stanowią: cel dydaktyczny, charakter wykonywanych czynności i zadań. Niektóre z nich można stosować w różnych typach szkół wyższych. Są też ćwiczenia specyficzne dla danego typu uczelni i kierunku kształcenia, roku studiów i specjalności kierunku studiów[79].

W procesie kształcenia na kierunku „pedagogika" stosowane są np. ćwiczenia audytoryjne. Jako że polegają one na rozwiązywaniu zadań i omawianiu przykładów stanowiących praktyczne zastosowanie określonej wiedzy

---

[73] Tamże, s. 117.

[74] F. Bereźnicki, *Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej*, s. 195.

[75] B. Klasińska, *Modernizowanie programów studiów wyższych. Szkice z dydaktyki systemologicznej*, w: *Dylematy współczesnego wychowania i edukacji*, red. A. Kozłowska, Kraków 2007, s. 192–193.

[76] K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, s. 118.

[77] Tamże, s. 119.

[78] F. Bereźnicki, *Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej*, s. 197–203.

[79] Tamże, s. 199.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

teoretycznej, powinny być więc powiązane z równoległymi do nich wykładami. Mają one zastosowanie w zakresie przedmiotów podstawowych o charakterze teoretycznym, obejmują rozmaite czynności umysłowe, a podstawowym tworzywem dydaktycznym jest słowo. Istotne jest też to, że pełnią przejściową fazę na drodze od uczenia się szkolnego do studiowania. Ćwiczenia te mają określoną strukturę, na którą składają się wprowadzenie, rozwinięcie tematu oraz podsumowanie. We wprowadzeniu następuje określenie problematyki ćwiczeń oraz kontrola wyjściowa studentów, czyli ich przygotowanie do zajęć, np. w formie „kartkówki", testu lub pytań ustnych. Rozwinięciem tematu jest rozwiązywanie przygotowanych zadań i przykładów indywidualnie lub w małych zespołach. Podsumowanie może przyjąć ponownie charakter pytań (w formie ustnej lub pisemnej) w celu sprawdzenia stopnia rozumienia tematu oraz umiejętności zastosowania odpowiedniej metody rozwiązywania[80].

Ze względu na doświadczalny charakter nauk pedagogicznych (aczkolwiek obecnie nie wiadomo, w jakim stopniu z uwagi na współwystępowanie w nich humanistycznych i przyrodniczych metod badań, np. na zasadzie opozycji lub ambiwalencji równowagowej czy też zrównoważonej) kolejnym rodzajem ćwiczeń stosowanym na studiach pedagogicznych są ćwiczenia laboratoryjne, których program z reguły jest niezależny od wykładu[81]. Polegają one na samodzielnym przeprowadzeniu przez studentów eksperymentów według założeń eksperymentu jako metody badań naukowych. Ich celem – poza teoretycznym – jest opanowanie metod i nawyków pracy doświadczalnej. W sztucznych warunkach zostają wywołane określone procesy. Studenci, kierując przebiegiem tych procesów, używają rozmaitych narzędzi, materiałów i aparatury. Przyjmują one tok podający lub poszukujący, wyzwalający pełną aktywność i samodzielność intelektualną studentów, ucząc rozwiązywania problemów. Zadaniem prowadzącego jest kontrola stopnia przygotowania studentów do ćwiczeń oraz wyników doświadczenia i wykonanej pracy[82].

Przydatną formą ćwiczeń są w następnej kolejności ćwiczenia źródłowe, podczas których nauczyciel akademicki zapoznaje studentów z technikami uczenia się i studiowania, zaznajamia ich z technikami wyszukiwania, opracowywania źródeł, formułowania tez, sporządzania sprawozdań, recenzji, pisania i wygłaszania referatów[83]. Z tego względu wydawałoby się, że w warsztacie pracy studentów pedagogiki pełnią one rolę nadrzędną wobec innych rodzajów ćwiczeń, tak jednak nie jest, ponieważ systemowe jego rozumienie powoduje, że mogą one w zależności od sytuacji dynamicznie zmieniać te

[80] Tamże, s. 196.
[81] W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, s. 232.
[82] F. Bereźnicki, *Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej*, s. 197.
[83] Tamże, s. 200.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

role z nadrzędnych na równorzędne i podrzędne. Skądinąd elementem pracy studenta są rozmaite rodzaje ćwiczeń, wzajemnie się przeplatające i uzupełniające, więc nadawanie naczelnej funkcji ćwiczeniom źródłowym jest w całokształcie warsztatu pracy raczej nieuzasadnione.

Następna odmiana ćwiczeń: ćwiczenia wyjaśniające – występują zwłaszcza wtedy, gdy student w pracy własnej i dydaktycznej spotyka rozmaite niejasności, wątpliwości i nie potrafi ich sam rozwiązać. Nauczyciel przy współpracy całej grupy wybiera metodę podejścia do zaistniałego problemu oraz dokonuje jego wyjaśnienia[84].

Uwaga należy się jeszcze jednej odmianie ćwiczeń, a mianowicie ćwiczeniom repetytoryjnym, które są poświęcone powtórzeniu, uporządkowaniu i strukturyzacji wiedzy. Mogą one mieć charakter albo zbiorowego kolokwium (przy pomocy „kartkówek" lub testów dydaktycznych), albo dyskusji[85].

Biorąc pod uwagę obecność we współczesnej pedagogice wiedzy nie tylko techniczno-analitycznej, ale także hermeneutyczno-moralnej, oprócz wyżej przedstawionych, ważne będą ćwiczenia typu rozwiązywanie zadań, ćwiczenia problemowe oraz ćwiczenia – gry dydaktyczne. Ich celem jest bowiem uzyskanie operatywności wiedzy, a zatem wiedza zdobywana przez studentów podczas tego typu ćwiczeń będzie miała charakter procesualny, antykumulatywistyczny, dynamiczny. Będzie też miała charakter nabywania indywidualnego doświadczenia w rozwiązywaniu zadań i problemów, dostrzegania i formułowania problemów (w postmodernistycznej wizji człowieka, świata i pedagogiki często jednego miejsca i czasu) oraz ich rozwiązywania i wykorzystania.

Tytułem podsumowania należy zauważyć, iż obecnie oczekuje się, że studenci nie będą wyłącznie biernymi odbiorcami propozycji i ofert, jakie kieruje pod ich adresem szkoła wyższa i nauczyciel akademicki, ale że będą również włączać się odpowiednio w proces planowania i organizowania zajęć. Dlatego i ta przedstawiona powyżej charakterystyka ćwiczeń w szkole wyższej wydaje się niezbędna do tworzenia przez nich własnego profilu warsztatu pracy na studiach.

1.2.3. Wybrane metody kształcenia w szkole wyższej

Wyzwalaniu aktywności i samodzielności studentów sprzyjają zajęcia prowadzone metodami aktywizującymi, wśród których mieści się m.in. dialog i dyskusja. Z uwagi na szeroki ogląd warsztatu pracy uzasadnione wydaje się

[84] Tamże, s. 201.
[85] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

poruszenie także ich istoty, jako że studenci mogą i powinni współuczestniczyć w prowadzeniu zajęć, mając możliwość organizowania ich fragmentów, a nawet całości[86].

Zanim jednak nastąpi określenie istoty przydatności tych metod kształcenia w organizacji warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki, wpierw trzeba podkreślić potrzebę znajomości pojęcia i klasyfikacji metod kształcenia przez przyszłych pedagogów, nauczycieli, wychowawców i opiekunów (bez tego trudno w sposób umiejętny dobrać je do konkretnej sytuacji wychowawczej). Trzeba też zwrócić uwagę, że w aktualnych rozważaniach na temat pedagogiki i dydaktyki szkoły wyższej (i zmian dynamicznie w niej następujących) wciąż zadziwiające jest to, że metody kształcenia w ogóle i w szczególe nie są przedmiotem specjalnych i osobnych opisów, lecz raczej stanowią temat wymiany doświadczeń praktycznych między nauczycielami akademickimi. Przedstawione zostaną więc ogólne podziały metod, z zaznaczeniem, że wartość metody nauczania zależna jest od jej wpływu na wywołanie aktywności i utrzymanie zainteresowania uczących się osób[87].

Ogólnie pojęcie metody wywodzi się z języka greckiego, w którym słowo *methodos* oznacza „badanie", „sposób badania", „drogę dochodzenia do prawdy, poszukiwania prawdy"[88]. Natomiast metodę kształcenia pojmuje się jako systematycznie stosowany sposób pracy (układ czynności i środków) nauczyciela i uczniów-studentów umożliwiający osiągnięcie celów dydaktycznych[89]. Należy zwrócić uwagę, że „metoda kształcenia" zastępuje tradycyjny termin „metody nauczania". Jest to niezwykle ważne stwierdzenie, gdyż w pojęciu kształcenia mieści się i nauczanie, i uczenie się, a to pozwala traktować ucznia (studenta) jako partnera nauczyciela[90].

Dokonując klasyfikacji metod, zazwyczaj dzieli się je na słowne, oglądowe i polegające na działalności praktycznej[91]. Jest to podział zgodny nie tylko z przebiegiem historycznego rozwoju metod nauczania, ale także z tezą znaną od czasów Herbarta: „od postrzegania do myślenia i od niego do praktyki"[92]. Metody słowne oparte są na lekturze oraz zachowaniu werbalnym nauczyciela i uczniów (studentów), metody oglądowe oparte są na obserwacji zjawisk i zdarzeń, istotą zaś metod praktycznych jest działanie praktyczne studen-

---

[86] B. Wojciechowska-Charlak, *Współudział studentów w organizowaniu zajęć dydaktycznych*, s. 54.

[87] W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, s. 175.

[88] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 246.

[89] K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Warszawa 1988, s. 128.

[90] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 247.

[91] W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, s. 177.

[92] C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 138.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

tów[93]. Do metod słownych (werbalnych) należą wykład, odpytywanie (często bez jakiegokolwiek dialogu), referaty, dyskusja. Metody oglądowe (oparte na obserwacji) przybierają formy obrazu ruchomego, demonstracji (czynności, przypadku, eksperymentu, modelu, urządzenia, aparatury), hospitacji i wycieczki. Metody praktyczne obejmują metodę doświadczalną (laboratoryjną) oraz metodę zastosowań[94].

Do tej pory na szczeblu edukacji akademickiej tradycyjnie korzysta się głównie z metod słownych jako typowych i mniej czasochłonnych metod poznawania i przekazywania wiedzy[95]. Obok nich zaś dzisiaj szczególnie powinny być wykorzystywane metody sprzyjające samodzielnemu dochodzeniu do wiedzy i umiejętności jej wykorzystania w praktyce oraz w przekształcaniu rzeczywistości społecznej, stąd w klasyfikacji metod kształcenia w szkole wyższej obejmującej wykład, nauczanie programowe, pracę z podręcznikiem i literaturą naukową, seminaria, ćwiczenia, zajęcia laboratoryjne, zajęcia praktyczne należy wyróżnić nie tyle metody sytuacyjne, symulacyjne czy metodę przypadków[96], ile metody nauczania-uczenia się wielostronnego. Współcześnie niezwykle istotne staje się właśnie łączenie poznania z działaniem w toku wielostronnego nauczania-uczenia się poprzez podawanie i przyswajanie wiadomości, nauczanie i uczenie się problemowe, eksponowanie i przeżywanie wartości, organizowanie i realizowanie działań praktycznych[97], czemu odpowiadają metody asymilacji wiedzy, samodzielnego do niej dochodzenia, waloryzacyjne (impresyjne i ekspresyjne) oraz praktyczne[98]. Uczenie się bowiem bez poczucia samodzielności, z myślą jedynie o zapamiętaniu podanych (gotowych) treści do chwili zdawania egzaminu czy pisania kolokwium, jest nie tylko nudne, ale także mało przydatne w badaniu i przekształcaniu rzeczywistości społecznej, a zatem również w przyszłej pracy zawodowej[99].

W pogłębionym ujęciu metod kształcenia w szkole wyższej dzisiaj na uwagę zasługuje teza o ich oddziaływaniu na umiejętności i rozwój kompe-

---

[93] K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej*, s. 128.

[94] Tamże, s. 128–154.

[95] S. Palka, *Trwałe i zmienne składniki w procesie kształcenia w szkole wyższej*, w: *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański, Kraków 2011, s. 91.

[96] W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, s. 178.

[97] Tamże, s. 146–154.

[98] Por. C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, s. 138. Metody asymilacji wiedzy to pogadanka, dyskusja, wykład, praca z książką; metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy to klasyczna metoda problemowa, metoda przypadków, metoda sytuacyjna, giełda pomysłów, mikronauczanie, gry dydaktyczne; metody waloryzacyjne – impersyjne, ekspresyjne; metody praktyczne – metody ćwiczebne, metody realizacji zadań wytwórczych (por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 253–273).

[99] Tamże, s. 145.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

tencji, a nie na asymilację wiedzy i jej reprodukcję przez studentów[100]. Taki wpływ na rozwój umiejętności i kompetencji mogą wywrzeć np. dialog, dyskusja i metoda projektów. Metody te dają okazję do poszukiwania nowych, oryginalnych i twórczych rozwiązań oraz kształcą umiejętność uczenia się innowacyjnego[101].

Dialog

Należy się zatem przyjrzeć dialogowi. Otóż dialog jako zjawisko kulturowe i społeczne mieści się w obszarze badań wielu dyscyplin naukowych. Jest to pojęcie często stosowane w życiu potocznym, a ostatnio coraz częściej także w pedagogice. Oznacza ono sposób porozumiewania się między ludźmi, swoistą rozmowę, która służy przekazowi informacji, a także ich wymianie[102]. Pojęcie dialogu wywodzi się z filozofii starożytnej, ale wiąże się też z filozofią współczesną, co sprawia, że jest ono wieloznaczne[103]. I tak np. wedle filozofii hermeneutycznej dialog jest wspólnotą ludzkiej komunikacji, wszelkie poznanie realizuje się w dialogu, w którym nikt nie ma ostatniego słowa, nie ma więc możliwości jego zastosowania w tradycyjnie rozumianej pedagogice[104].

We współczesnej pedagogice dialog pojmowany jest na kilka sposobów – jako metoda pracy nauczycielskiej, jako jedna z metod nauczania czy wychowania oraz jako sposób bycia – myślenia o wychowaniu. Jako metoda pracy nauczycielskiej polega na stawianiu pytań, które wraz z odpowiedziami tworzą wypowiedź o określonej formie. Komunikacja między nauczycielem a uczniami przebiega w niej kanałem werbalnym i niewerbalnym, ma sprzyjać aktywnemu uczestnictwu wychowanka w procesie kształcenia i wychowania. Dialog jako metoda nauczania czy wychowania jest traktowany jako czynność wyuczona, przyswojona, przyjęta z zewnątrz, a więc forma narzucona, nieosobista, stanowiąca element zachowania typu technicznego, w którym niewielką rolę odgrywa namysł działającego człowieka. Natomiast dialog jako sposób bycia staje się właśnie sposobem myślenia o edukacji, o wychowaniu w dialogu. Jest on spotkaniem partnerów o zróżnicowanym doświadczeniu życiowym i samodzielności społecznej, bez zakładania dominacji jednej ze stron. Staje się istotą procesu wychowania i jego celem[105].

Stosowanie dialogu w edukacji ma na celu poznanie odmiennych stanowisk i poglądów, aby określić własne zdanie w wybranej kwestii. Służy

---

[100] F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, s. 69.

[101] Por. tamże.

[102] J. Jeziorska, *Wybrane metody nauczania i uczenia się*, s. 44.

[103] Por. J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków 2008.

[104] D. Marzec, *Znaczenie dialogu w wychowaniu*, w: *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*, red. S. Badora, D. Marzec, J. Kosmala, Częstochowa 2001, s. 48.

[105] Tamże, s. 49.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

również kształtowaniu postaw społecznych, umiejętności wypowiadania się i wzajemnego komunikowania, aby przedstawiając własne stanowisko, umieć słuchać innych i dochodzić z nim do porozumienia. Oprócz tego umiejętność dialogu stanowi podbudowę porozumiewania się społecznego poza szkołą, w życiu zawodowym politycznym, a także towarzyskim i rodzinnym[106]. Umożliwia poznanie samego siebie, pozwala odnaleźć w sobie harmonię i równowagę wewnętrzną, uczy odpowiedniego współdziałania w ramach różnego rodzaju grup i wspólnot, sprzyja rozróżnianiu wartości indywidualnych i grupowych interesów w rozumieniu i rozwiązywaniu problemów, służy formowaniu postaw patriotycznych i obywatelskich oraz innych, np. ekologicznych, kształci umiejętności korzystania z rozmaitych zasobów informacyjnych[107].

W relacjach dialogicznych konieczne jest przestrzeganie założeń określanych jako cztery konstytutywne roszczenia ważności. Pierwsze to roszczenie czytelności obrazu, gdzie niezbędna jest zgoda na językowy standard wysławiania się. Drugie – wymaganie prawdy przekazu, w którym chodzi o zgodę na przyjmowanie przedkładanych treści jako prawdziwych. Trzecie – domaganie się wiarygodności postawy, skierowane na uznanie przejawianych intencji. I czwarte – żądanie słuszności założonych norm, gdzie wymagana jest zgoda na przedstawiane nastawienia normatywne. Zakłócenia pojawiające się w tym obszarze są powodem nieporozumień i problemów w procesie komunikowania się[108].

Wśród zasad kierujących działaniami uczniów i nauczycieli wymienia się takie, jak: wielokierunkowa aktywizacja umysłowa uczestników w dziedzinie słuchania, obserwowania, wypowiadania się, notowania, myślenia problemowego, twórczego i krytycznego; poszanowanie odmiennych poglądów i stanowisk, wyrażające się w kulturze zachowania po zakończeniu dialogu; świadome kierowanie rozwiązywaniem problemów indywidualnych i społecznych między jednostkami oraz w grupie[109]. Przydatne są również zasady: indywidualizacji, poglądowości, twórczości, łączenia teorii z praktyką oraz kontroli i oceny[110].

Wyróżnia się liczne odmiany dialogu, np. dialog społeczny, publiczny, narodowy, międzynarodowy, terapeutyczny, ekumeniczny, interparadygma-

---

[106] J. Jeziorska, *Wybrane metody nauczania i uczenia się*, s. 46, 61; A. Rogalska-Marasińska, *Humanizm – dialog – tożsamość. Edukacja europejska na tle wyzwań globalnych*, Łódź 2010, s. 87.

[107] M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, s. 58–70.

[108] A. Cudowska, *Twórcze orientacje życiowe studentów w dialogu edukacyjnym. Refleksje teoretyczne*, w: *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, s. 94.

[109] J. Jeziorska, *Wybrane metody nauczania i uczenia się*, s. 46.

[110] M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, s. 215–239.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

tyczny, dialog prawdziwy, techniczny i pozorny, a także dialog dydaktyczny, wychowawczy i edukacyjny[111]. W pedagogice rozróżnienie rodzajów i odmian dialogu wynika z różnych kryteriów. I tak ze względu na cele dialogu wyróżnia się takie jego odmiany, jak dialog informacyjny, negocjacyjny, rozumiejący, zaś inne kryterium – cel i aspekty wychowawcze – decyduje o podziale na dialog rzeczowy, personalny, egzystencjalny.

I tak dialog informacyjny w szkole jest rozumiany jako pogadanka lub tzw. dialog z arbitrem, można go kojarzyć z wywiadem i odpytywaniem. Prowadzi on do poznania informacji poprzez stawianie pytań i udzielanie odpowiedzi. Jednym z zasadniczych elementów tego dialogu są zatem pytania, z reguły mają one jednak charakter pytań rozstrzygnięcia i dopełnienia: pierwsze dają dwie możliwości odpowiedzi, drugie stanowią schemat tej odpowiedzi, zwany osnową pytania. Biorąc pod uwagę związek pytań i odpowiedzi, wyróżnia się także pytania powtórzeniowe, reprodukowania treści. Są to pytania o charakterze podchwytliwym, naprowadzającym, uogólniającym i jako takie traktowane są jako pytania o niższym poziomie poznawczym. Przeciwstawia się im pytania o wyższym poziomie poznawczym, czyli pytania twórcze, prowokujące do myślenia[112].

Z kolei dialog negocjacyjny ma na celu ustalenie wspólnego stanowiska w danej sprawie. Jego istotą jest nie tylko poznanie, ale także kompromis w sprawach np. wychowawczych, idea pewnych myśli[113]. Staje się wówczas metodą wychowania, w której między uczestnikami zachodzą partnerskie relacje oraz obustronna gotowość do zawarcia umowy, a także odpowiednie przygotowanie merytoryczne. Dialog rozumiejący ma zaś umożliwić wymianę myśli w celu rozumienia siebie i innych ludzi oraz świata. Nawiązuje do hermeneutyki i heurystyki. Natomiast dialog rzeczowy wymaga od partnerów kompetencji w danym zakresie, a jego prawda wyraża się w obiektywnej rzeczywistości. Następny rodzaj dialogu – dialog personalny – ma na celu zjednywać ludzi, zakłada zaufanie, na podstawie którego partnerzy odsłaniają swoje wewnętrzne, osobiste doznania, upodobania, uczucia oraz swoje najgłębsze „ja". A dialog egzystencjalny opiera się na wzajemnym darze partnerów – darze z ich egzystencji, wymagając wyrzeczenia się samego siebie,

---

[111] A. Cudowska, *Twórcze orientacje życiowe studentów w dialogu edukacyjnym*, s. 93; U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000, s. 59–61.

[112] D. Marzec, *Znaczenie dialogu w wychowaniu*, s. 50; por. A. Folkierska, *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995; J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, w: *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. taż, Warszawa 1992, s. 33.

[113] D. Marzec, *Znaczenie dialogu w wychowaniu*, s. 51.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

przezwyciężenia egoizmu i samolubstwa, aby wzajemnie ofiarować dobra płynące z głębi egzystencji[114].

Strategie nauczania dialogu wywodzą się z ogólnych strategii nauczania, można więc wyróżnić nauczanie okazjonalne i sytuacyjne, systematyczne i planowe oraz jednostkowe lub zespołowe. Nauczanie okazjonalno-sytuacyjne służy bieżącym problemom i potrzebom, zaś nauczanie planowo-systematyczne dotyczy sytuacji specjalnie przewidzianych, wynika z programu, wiąże się z pełną świadomością celów i możliwościami proceduralnymi. Kwintesencją strategii jednostkowej jest uczenie zasad wypowiadania się, obserwowania, słuchania, notowania, argumentowania, natomiast w strategii zespołowej istotna jest umiejętność współdziałania, wspierania, szacunku, przestrzegania ram organizacyjnych, czasowych, formalnych, podporządkowanie się ustalonym regułom oraz identyfikacja z grupą[115].

Poświęcenie całych zajęć na dialog nie jest ani łatwe, ani wskazane. Dlatego należy pamiętać, że dialog nie powinien być stosowany samodzielnie, lecz należy traktować go jako jedną z metod nauczania. Trzeba pamiętać, że rodzaj dialogu ukierunkowuje pracę nauczyciela i uczniów. Konieczne zatem staje się odpowiednie przygotowanie wszystkich podmiotów dialogu. Społeczność dialogową tworzą osoby kierujące, dyskutanci, obserwatorzy bierni oraz uczestniczący. Uczestników podejmujących dialog można podzielić na kilka typów. Pierwszą grupę tworzą osoby zabierające głos tylko wtedy, gdy znają zagadnienie, ich wypowiedzi są krótkie, niezbyt częste, ale bardzo cenne. Drugą – osoby zabierające głos dużo częściej, których wypowiedzi zasadniczo dotyczą tematu, są nieco dłuższe, czasem jednak od niego odbiegają. Trzecią – osoby, które bez względu na znajomość tematu lubią mówić dużo, odczuwają przyjemność w mówieniu i byciu słuchanym, a swój głos uważają za ważny i konieczny. Czwartą grupę stanowią osoby, które mówią długo, dużo i nie na temat, a na dodatek nie dają sobie przerywać. Utrudniają one przebieg dialogu, a nawet zamieniają go w monolog. Piątą wreszcie grupę tworzą osoby myślące samodzielnie, nie można przewidzieć, kiedy zabiorą głos, i co powiedzą – na nie należy zwrócić szczególną uwagę, podobnie jak na osoby z pierwszej grupy.

Niezależnie od tych grup można jeszcze wyróżnić osoby, które wywierają wpływ na innych, osoby poddające się tym wpływom oraz osoby obojętne. Istotna jest też osoba kierująca dialogiem, która zwykle swoją postawą (autokratyczną, demokratyczną lub liberalną) decyduje o odpowiedniej atmosferze rozmowy[116].

---

[114] J. Jeziorska, *Wybrane metody nauczania i uczenia się*, s. 50; por. J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, s. 225–226.

[115] J. Jeziorska, *Wybrane metody nauczania i uczenia się*, s. 59.

[116] Tamże, s. 54.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Specjalnym zadaniem jest wspólne ustalenie i akceptacja zasad uczestnictwa w dialogu przez wszystkie osoby biorące w nim udział. Ustalając taki *savoir vivre* dialogu, trzeba wziąć pod uwagę nie tylko, co robić czy jak się wypowiadać, lecz także czego nie wolno, co jest niestosowane i niewłaściwe. Pozwoli to bowiem sprawnie przeprowadzić rozmowę na wybrany temat[117]. Zestaw zasad zachowania obejmuje więc logikę wypowiedzi, spójność, etykę i kwestie społeczne wypowiedzi, czas jej trwania, a także zachowania niewerbalne, jak: mimika twarzy, gestykulacja oraz postawa całego ciała[118], dotyk i kontakt fizyczny, dźwięki paralingwistyczne, spojrzenie i wymiana spojrzeń, dystans fizyczny między rozmówcami[119].

W całości dociekań o dialogu trzeba zaznaczyć, że jego odmianą jest dyskusja szkolna i nieszkolna (czyli właściwa) oraz rozmowa. Dyskusji poświęcone będzie osobne miejsce w tym opracowaniu, natomiast jeśli chodzi o rozmowę, to powstaje ona z potrzeby poznawczej, ale niezbyt jasno zaznaczonej, w przeciwieństwie do dialogu nie ma też wyraźnego zakończenia, stanowi zazwyczaj zamknięty akt poznawczy, jej temat zaś w naturalny sposób budzi zainteresowanie uczestników[120].

Kończąc rozważania nad dialogiem, trzeba jeszcze przypomnieć, że ma on długą tradycję. Otóż za jego prekursora uznaje się Sokratesa, który w pozornie prostych rozmowach ulicznych uczył młodzież odróżniania wiedzy potocznej od wiedzy właściwej. W okresie antycznym dialog był werbalnym i pozawerbalnym sposobem ekspresji paradoksów ludzkiego życia. Oprócz spuścizny helleńskiej w kulturze europejskiej żywa jest druga jej linia – jest nią tradycja judeochrześcijańska, reprezentowana przez F. Ebnera, H. Cohena, F. Rosenzweiga, J. Madera, E. Levinasa, G. Marcela oraz najgłośniejszego z nich wszystkich M. Bubera. Według Bubera stosunek wychowawczy jest stosunkiem czysto dialogowym, jego istotą jest relacja „ja" – „ty". W dniu dzisiejszym zwrot ku dialogowi jest spowodowany tym, że empiryczne i racjonalistyczne metody objaśniania świata oraz metody pozytywistycznej proweniencji zawiodły człowieka w wymiarze globalnym, mimo że przyniosły imponujące osiągnięcia w konkretnych dyscyplinach. Człowiek gubi się w osiągnięciach nauki i techniki, a wszystko, czemu się oddaje, ma drugą – nieoczekiwaną i skomplikowaną – stronę. Także myślenie o wychowaniu, coraz bardziej fragmentaryczne, techniczne, uproszczone, nie objaśnia wy-

[117] Tamże, s. 56.

[118] Por. A. Bierach, *Mowa ciała kluczem do sukcesu*, Wrocław 2001; A. Jaskółka, *Mowa ciała. Jak ją odczytywać i właściwie z niej korzystać*, Kielce 2007; I. Krupa, *Mowa ciała*, Warszawa 2005; A. Pease, *Język ciała. Jak odczytywać myśli innych ludzi z ich gestów*, tł. P. Żak, Kielce 2003.

[119] D. Marzec, *Znaczenie dialogu w wychowaniu*, s. 54.

[120] Tamże, s. 51.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

chowania, które staje się pełne napięć, zawiłości i sprzeczności[121]. Te powody czynią dialog kategorią szczególnie przydatną w refleksji nad edukacją. Na niej, prawdopodobnie z dużą skutecznością, można budować warsztat pracy i nauki – wybranych składników osobowych, samokształceniowych przez studentów pedagogiki – np. umiejętności słuchania, otwartości na argumenty innych, artykułowania własnego zdania, formułowania dłuższych, składnych wypowiedzi, ponadto umiejętności dokonywania analizy i syntezy oraz uogólnień wybranych problemów[122].

Dyskusja

Dyskusja uważana jest za jedną z bardziej popularnych słownych metod kształcenia w szkole wyższej. Może ona obejmować całe jednostki metodyczne lub też być przeplatana inną metodą, np. wykładem, referatem, odpytywaniem czy metodami oglądowymi lub praktycznymi. Mówi się, że stanowi ona rdzeń kształcenia akademickiego. W tej czy innej postaci, otwarta lub skryta, ostra lub oględna, planowa lub spontaniczna, pojawia się zawsze w życiu uczelni wyższej, gdy przedmiotem rozmowy staje się sprawa wzbudzająca autentyczne zainteresowanie jej uczestników[123].

Początki dyskusji mają rodowód filozoficzny, sięgają czasów starożytności, kiedy to uprawiali ją sofiści, erystycy, Sokrates. Dlatego też współcześnie pojęcie dyskusji łączy się z dialogiem, ma ona jednak inne, specyficzne dla siebie, cele i zasady, szczególnie w nauczaniu zespołowym. Zatem *discussio* to termin z języka łacińskiego, w którym oznacza roztrząsanie danej sprawy, wybranego problemu. Jej celem jest zespołowe znalezienie słusznego rozwiązania lub uzgodnienie stanowisk poprzez wzajemne przekonywanie się uczestników mających różne poglądy[124]. Istotą grupowego rozważania problemu jest lepsze poznanie jego istoty i wartości przez wspólną wymianę opinii, doświadczeń i poglądów[125]. Często dyskusję łączy się z dialogiem, ponieważ uważa się ją za poddany pewnej dyscyplinie dialog, rządzący się ścisłymi regułami[126].

---

[121] S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, Kielce 1995, s. 619.

[122] Por. K. Czerwiński, *Student jako partner w dialogu edukacyjnym. Rzeczywistość czy utopia*, w: *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, s. 193.

[123] K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej*, s. 134.

[124] J. Jeziorska, *Wybrane metody nauczania i uczenia się*, s. 44.

[125] Z. Okraj, *Integrowanie ogniw metodycznych dyskusji w procesie stymulowania twórczego myślenia studentów*, w: *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*, s. 118.

[126] M. Tokarz, *Argumentacja – perswazja – manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006, s. 162.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Znane są rozmaite odmiany dyskusji: ze względu na jej treść wyróżnia się dyskusję naukową i dydaktyczną, z uwagi na dyscyplinę odniesienia rozróżnia się dyskusję filozoficzną, społeczną i religijną[127].

Istotą dyskusji naukowej jest to, że wymaga odpowiedniej procedury, spełniającej wymogi metody naukowej, oraz udziału profesjonalistów, odnosi się do nauk podstawowych i nauk stosowanych, ma charakter poznawczy i racjonalny. Natomiast dyskusja religijna służy do kształtowania przekonań religijnych, odwołuje się nie tylko do nauk teologicznych, ale także do obserwacji i doświadczeń uczestników, często ukierunkowując ich subiektywne emocje.

W dyskusji filozoficznej dochodzi do wyjaśniania i precyzowania pojęć, odsłaniania przypuszczeń i założeń, oceny wartości rozumowania. Przyjmuje ona postać dyskusji z tezą (której uszczegółowienie stanowi dyskusja uzasadniająca – *pro* i *contra*) i bez tezy. Można także wyróżnić dyskusję etyczną, będącą odwołaniem się do systemów wartości jej uczestników. Obejmuje nie tylko zagadnienia filozoficzne, bywa też bowiem traktowana jako niezależna, występująca poza dyskusją naukową czy religijną, stanowiąc ich rozwinięcie, uszczegółowienie lub kontynuację, a także punkt wyjścia dla całkiem innych typów dyskusji.

Dyskusja społeczna, która dotyczy komunikowania i kształtowania poglądów w życiu społecznym, odwołuje się do grup odniesienia, do wspólnot społecznych, do zdania większości. Jej uczestnicy to partnerzy i rywale, zwolennicy i przeciwnicy, kształtujący i kształtowani, manipulujący i manipulowani oraz jednostki i grupy[128].

Odmianą każdej z wymienionych powyżej rodzajów dyskusji może być dyskusja dydaktyczna, mająca swoją własną specyfikę. Zasadniczym jej celem jest rozwijanie umiejętności dyskutowania, słuchania, wypowiadania, analizowania, wyciągania wniosków, wartościowania, a mniej się liczy efekt końcowy. Stanowi ona taki element systemu nauczania i wychowania, który w zależności od jego celów przybiera charakter otwierający, wyjaśniający, rozwiązujący lub zamykający. Może ona zbliżać się do dyskusji panelowej, dyskusji w grupach, dyskusji swobodnej, dyskusji swobodnej kierowanej, dyskusji twórczej oraz problemowej i punktowanej[129].

Dyskusja panelowa (inaczej: obserwowana) prowadzona jest między kilkoma uczestnikami, ale daje też możliwość włączenia się w nią szerszemu

---

[127] J. Jeziorska, *Wybrane metody nauczania i uczenia się*, s. 47; por. W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, s. 237; Z. Okraj, *Funkcje dyskusji w stymulowaniu twórczego myślenia studentów*, Kielce 2012.

[128] J. Jeziorska, *Wybrane metody nauczania i uczenia się*, s. 47–48.

[129] Tamże, s. 51–53.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

gronu obserwatorów. Dyskutanci to specjaliści z różnych dziedzin i dyscyplin, reprezentujący różne środowiska. Zazwyczaj rozpoczyna ją przedstawienie punktu widzenia każdego ze specjalistów, po którym następuje konfrontacja poszczególnych stanowisk zarówno między nimi, jak i obserwatorami. Kończy ją podsumowanie wypowiedzi.

Dyskusja w grupach – wielokrotna – sprzyja aktywności osób biorących w niej udział. Najpierw wszyscy uczestnicy zapoznają się z problemem głównym i zagadnieniami szczegółowymi, potem dzielą się na grupy, w których dochodzą do ich rozwiązania. Na koniec następuje podsumowanie przez prowadzącego efektów pracy grupowej oraz ustalenie przez niego wspólnego rozwiązania lub rozwiązania za pomocą innej metody, a także wskazanie dalszych problemów do dyskusji. Ważne jest, aby podział na grupy był dokonany w zależności od tego, czy chcemy uzyskać jednolite czy też zróżnicowane rezultaty dyskusji.

Najmniej sformalizowaną formą dyskusji jest dyskusja swobodna, polegająca na luźnych wypowiedziach uczestników, każdy może ją zaproponować, np. po wykładzie; nie wymaga ona przestrzegania specjalnej procedury. Jej zasadniczym celem jest możliwość wypowiedzi, poznania indywidualnych punktów widzenia danej kwestii. Należy jednak pamiętać o obowiązku przestrzegania czasu i kultury wypowiedzi oraz kontrolowania emocji. Ten rodzaj dyskusji nie zawsze kończy się podsumowaniem.

Inną odmianą jest dyskusja swobodna kierowana. Zapoczątkowuje ją nauczyciel i zachęca uczniów lub ucznia do wypowiedzi za pomocą pytań bądź wyróżnieniem kwestii do dalszych rozważań. To on reguluje kolejność, czas i kulturę wypowiedzi, ale stara się nie wpływać na jej sens i treść.

Kolejną odmianą jest dyskusja twórcza, znana pod nazwą „burzy mózgów", której istota polega na generowaniu pomysłów i proponowaniu alternatywnych rozwiązań. Ważne jest, aby na wstępie nie oceniać ich i nie wartościować. Dopiero w zakończeniu powinna zostać sformułowana ocena wraz z wyborem dalszych pomysłów do opracowania. Często ma ona jednak charakter skrócony, ograniczający się do podania pomysłów. Zwykle też stosuje się ją we wprowadzeniu do jakiegoś tematu.

Następna odmiana to dyskusja problemowa, która nie tylko zajmuje się wybranym problemem, ale powinna też doprowadzić do jednoznacznego jego rozwiązania. Przy czym rozstrzygnięcie może polegać na jednoczesnym wytworzeniu wielu rozwiązań, których użyteczność powinna zostać oceniona.

A dyskusja punktowana to taki rodzaj dyskusji, który uczy nie tylko wypowiadania się, ale także słuchania. Oprócz tego wiąże indywidualne poglądy z działaniami i stanowiskami zespołowymi. Należy wyodrębnić dwie, trzy kilkuosobowe grupy, z których każda opowiada się za pewnym stanowiskiem.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Potrzebne są także grupy obserwatorów, protokolantów, którzy punktują wypowiedzi w grupach i zapisują punkty w zbiorczej tabeli, widocznej dla wszystkich. W zależności od przebiegu i treści dyskusji grupy mogą otrzymać punkty dodatnie lub ujemne. Dyskusja ta wprowadza współzawodnictwo, może stanowić sposób oceniania zrozumienia pewnego materiału i nabycia odpowiednich zachowań[130].

Należy dodać, że z uwagi na postawę osoby kierującej dyskusją tworzy się atmosfera dyskusji, w związku z czym może mieć ona charakter autokratyczny, liberalny lub demokratyczny.

Celem dyskusji jest rozszerzenie i pogłębienie wiedzy na dany temat. Dyskusja wpływa na poglądy, przekonania i postawy, jest metodą ćwiczenia poprawności i ścisłości myślenia, wypowiadania się. Uczy odpowiedniego odnoszenia się do innych osób mających odmienne zdanie, kształtuje umiejętność oceny zdania partnerów[131].

Dyskusja pozwala osiągać cele nakierowane na progresywne zmiany w obrębie różnych sfer funkcjonowania studentów, np. w obszarze twórczego myślenia. Podstawowym zadaniem dyskusji jest praca nad rozwiązywaniem określonych problemów teoretycznych i praktycznych. Problemy te powinny wynikać z programu kształcenia, a także mieć związek z doświadczeniami, zainteresowaniami i potrzebami studentów. Ich rozwiązywanie przy pomocy dyskusji może obejmować zarówno formy pracy indywidualnej, jak i zbiorowej oraz grupowej. W obliczu trudności, jakie mogą się pojawić podczas pracy z dużym zespołem studentów, zalecany jest jednak podział na mniejsze grupy. Spośród odmian dyskusji szczególnie przydatne zdają się być dyskusja panelowa, wielokrotna oraz twórcza. Natomiast w wachlarzu metod dyskutowania warto zwrócić uwagę na „metaplan", metodę „śnieżnej kuli", metodę „szóstek" i „drzewko decyzyjne"[132]. Istotny jest dobór odpowiednich środków dydaktycznych, np. filmów *video*, plansz, wykresów, nagrań płytowych, audycji radiowych, artykułów z czasopism, cytatów i innych materiałów drukowanych. Środki te bowiem wspomagają przebieg i rezultaty dyskusji[133].

---

[130] Tamże; E. Brudnik, A. Moszyńska. B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000, s. 59–62.

[131] J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002, s. 171; por. C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 145–147; M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1999, s. 99.

[132] Z. Okraj, *W poszukiwaniu twórczych metod dyskusji*, w: *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2010, s. 389.

[133] Z. Okraj, *Integrowanie ogniw metodycznych dyskusji w procesie stymulowania twórczego myślenia studentów*, s. 118–123.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Zgodnie z założeniami metodycznymi w dyskusji biorą udział zarówno studenci, jak i nauczyciele, uzyskując równe prawo do wyrażania własnych opinii, poglądów i stanowisk, do ich argumentowania oraz konfrontowania z pomysłami pozostałych osób. Zarówno nauczyciele, jak i studenci są odpowiedzialni za klimat dyskusji – podmiotowy, symetryczny i rozwijający obie strony. Ważne jest też, aby wykładowcy nie ograniczali inicjatywy studentów w zgłaszaniu problemów do dyskusji[134].

Metoda projektów

Jeszcze jedną metodą, na którą chcę zwrócić specjalną uwagę, pisząc o warsztacie pracy oraz nauki studentów pedagogiki, jest metoda projektów, zdobywa ona bowiem popularność także w szkołach wyższych. Studenci często wykonują projekty z rozmaitych przedmiotów o rozmaitej tematyce, tymczasem – jak wynika z obserwacji – posługiwaniu się tym sposobem towarzyszy nie tyle wiedza i rozumienie specyfiki tej metody, ile raczej intuicja.

Metoda projektów służy rozbudzeniu w osobie uczącej się umiejętności zauważania braków w swojej wiedzy, stawianiu pytań, poszukiwaniu na nie odpowiedzi oraz prezentacji na forum lub w formie pisemnego opracowania, wyników własnych dociekań[135].

Jest ona znana na wielu szczeblach kształcenia, można ją więc stosować wszędzie, od przedszkola aż po studia wyższe, także na obozach, koloniach, w domach dziecka, internatach, przy organizowaniu akcji społecznych. Przeważnie traktuje się ją jako ośrodek pracy i nauki dzieci lub też jako zadanie zaplanowane na dłuższy czas, realizowane samodzielnie przez uczniów, a przygotowane i koordynowane przez nauczyciela[136]. Korzystanie z tej metody czyni proces kształcenia elastycznym, ponieważ zajęcia powinny się odbywać w najprzeróżniejszych miejscach, np. w bibliotece uczelnianej. Mocno akcentowane są najrozmaitsze formy pracy grupowej, jakkolwiek w grę mogą też wchodzić praca indywidualna i praca zbiorowa. Projekty da się realizować w skali jednej grupy ćwiczeniowej lub w skali całego roku studiów, choć znane są również przykłady projektów indywidualnych (pomijając prace licencjackie i magisterskie, które są szczególnym rodzajem projektu badawczego). Najlepiej, jeśli źródłem projektu jest codzienne życie, w przypadku studentów pedagogiki – życie szkoły wybranego szczebla edukacji. Punktem wyjścia

---

[134] Z. Okraj, *Horyzontalność relacji nauczycieli akademickich ze studentami w dyskusji*, w: *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, s. 196, 198.

[135] Por. T. Bauman, *Projekt badawczy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 4, Warszawa 2005, s. 983.

[136] M.S. Szymański, *O metodzie projektów*, Warszawa 2000, s. 53–62.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

jest jakieś zamierzenie, wytyczenie jakiegoś celu, podjęcie jakiejś inicjatywy, zaś punktem dojścia – szeroko rozumiany produkt.

Znane są takie rodzaje projektów, jak: produkcyjne (wytworzenie czegoś), konsumpcyjne (w których jest plan przeżycia jakiegoś doświadczenia, np. estetycznego), problemowe (pokonanie trudności intelektualnych), sprawnościowe (osiągnięcie sprawności w działaniu)[137], badawcze (zebranie i usystematyzowanie informacji w pewnych zagadnieniach), konkretnych działań lub akcji (podjęcie jakiegoś działania w środowisku lokalnym)[138]. Ze względu na czas przeznaczony na realizację wyróżnia się projekty małe (trwające od dwóch do sześciu godzin), średnie (obejmujące kilka dni) i duże (realizowane dłużej niż przez tydzień)[139].

Biorąc pod uwagę specyfikę studiów pedagogicznych, w szkole wyższej z powodzeniem można stosować projekty problemowe, badawcze oraz konkretnych działań lub akcji, ale niewykluczone są też produkcyjne[140].

Projekt badawczy może skupiać się wyłącznie np. na literaturze przedmiotu lub też na empirii, obudowanej refleksją teoretyczną, nie obowiązują w nim jednak rygory postępowania naukowego, czyli konieczność zastosowania metodologii właściwej pracy naukowej. Wykonywanie takiego projektu może stanowić dodatkową pracę dla studentów, wykonywaną poza godzinami przeznaczonymi na określony przedmiot, ale może też być metodą pracy w ramach określonego przedmiotu: wówczas zamiast zajęć odbywają się konsultacje z pracującymi nad projektem na zasadzie ustalonych wcześniej reguł współpracy[141].

Realizacja projektu obejmuje następujące fazy: zainicjowanie projektu, rozważenie propozycji tematów, opracowanie szczegółowego planu działania, wykonywanie projektu, jego prezentację i ocenę[142].

W przypadku projektu badawczego nauczyciel, po pierwsze, musi znać przedmiot projektu na zaliczenie, aby służyć studentowi odpowiednią pomocą, np. ukierunkowaniem co do odpowiedniej literatury. Po drugie, student pod jego okiem musi rozważyć, w jaki sposób opracuje projekt: czy będzie to badanie empiryczne czy teoretyczne? Prezentacja wyników badania, po trzecie, może nastąpić zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej (w postaci np. raportu, eseju lub rozprawy). Powinna zawierać temat pracy, główną tezę,

---

[137] Tamże, s. 31.

[138] Tamże, s. 48.

[139] Tamże, s. 62.

[140] Por. M. Kaliszewska, *Praca z książką jako projekt własny*, w: taż, M. Kowalski, *Myśleć o zdrowiu. Między wolnością a zniewoleniem*, Kielce–Zielona Góra 2011, s. 197; A. Rogalska-Marasińska, *Humanizm – dialog – tożsamość*, s. 100.

[141] T. Bauman, *Projekt badawczy*, s. 983.

[142] M.S. Szymański, *Z historii metody projektów*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2000, nr 2, s. 3.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

argumenty ją uzasadniające, wnioski płynące z badań, syntezę uzyskanych wyników oraz własne spostrzeżenia, refleksje i uwagi badacza. Po czwarte, ważny jest też etap oceny projektu, w którym bierze się pod uwagę wybór tematu (oryginalność, aktualność), jego opracowanie (styl i struktura wypowiedzi, czytelność wywodu, dobór literatury, umiejętności interpretacyjne autora) oraz sposób prowadzenia badań (adekwatny dobór metod badania, wnikliwość badawcza)[143].

Metoda projektów wymaga od nauczyciela przyjęcia roli już nie tylko fachowca danego przedmiotu, ale także sternika procesami grupowymi. Nauczyciel doradza, informuje, podbudza, współpracuje i koordynuje, a w miarę wzrostu samodzielności uczniów-studentów usuwa się w cień. Inną cechą tej metody jest respektowanie podmiotowości ucznia-studenta. Oznacza ona uwzględnianie we wszystkich fazach projektu indywidualnych zainteresowań studentów, ich potrzeb, zdolności, aspiracji, zainteresowań, zerwanie z intelektualizmem, werbalizmem, encyklopedyzmem na rzecz wspierania twórczości i innowacyjności. Na inne istotne cechy metody projektów składają się sproblematyzowane nauczanie, zdobywanie wiedzy w doświadczeniu i stosowaniu jej w działaniu, łączenie nauczania szkolnego i pozaszkolnego, nastawienie nauczania na konkretny produkt materialny, który pozwala urzeczywistniać cele kształcenia[144].

Funkcje, jakie spełnia metoda projektu, są następujące: rozwija umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji, zapisywania i prezentowania zebranych materiałów, przygotowania i publicznego występowania; uczy samodzielności, planowania i organizacji pracy, stosowania zdobytej wiedzy w praktyce; sprzyja integracji społecznej osób oraz kształtowaniu zachowań społecznych. Jej zaletą jest też to, że daje zadowolenie z sukcesu osiągniętego na drodze samodzielnego wysiłku[145].

Z przedstawionej charakterystyki metody projektów można wyciągnąć wniosek, że wdrażanie studentów do pracy indywidualnej, grupowej czy zespołowej tą metodą jest uzasadnione nie tylko z uwagi na jej walory samokształceniowe, zapewniające zadowolenie ze studiów, ale także z powodu przydatności w późniejszej pracy zawodowej. Pomijając fakt operowania przez studentów swoistością metody projektów podczas pisania pracy licencjackiej lub magisterskiej, należy zwrócić uwagę na staranne przygotowywanie metodycznie i merytorycznie studentów do jej używania na wielu innych przedmiotach studiów pedagogicznych, co w przypadku wieloosobowych

---

[143] T. Bauman, *Projekt badawczy*, s. 983–984.

[144] M.S. Szymański, *O metodzie projektów*, s. 61–70.

[145] E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Mój uczeń i ja pracujemy aktywnie*, s. 185; T.W. Nowacki, *O metodzie projektów*, Warszawa 1999, s. 5–6.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

grup nie jest łatwe, ale też nie jest niemożliwe. Wymaga jednak zwiększenia wrażliwości nauczycieli akademickich na te kwestie, zwiększenia gotowości fachowej pomocy oraz możliwości indywidualnych i grupowych konsultacji.

1.3. Etyka i etykieta studiowania

Prowadząc rozważania nad warsztatem studentów pedagogiki, nie sposób pominąć kwestii etyki i etykiety studiowania, i to z kilku dziś szczególnie bardzo ważnych względów. Otóż aktywność człowieka w każdej płaszczyźnie jego funkcjonowania wymaga postępowania zgodnego z zasadami etyki, tymczasem współczesny świat cechuje się niedostatkiem jednoznacznych odpowiedzi i jednoznacznych rozwiązań moralnych. Oferuje on wiele rozwiązań, których efektem staje się nieraz niejasna, nieczytelna, niejako „rozmyta" prawda. Człowiek zmuszony jest do ciągłego dokonywania wyborów wartości, ponieważ nie ma mechanicznego algorytmu ich wyboru ani gotowych modeli zachowań, przy czy należy pamiętać, że podejmowanie pewnych rozstrzygnięć opiera się nie tylko na wiedzy, jest bowiem zdeterminowane złożonością, unikatowością i kontekstualnością każdej okoliczności[146].

Można spotkać się ze stwierdzeniem, że teraźniejszy świat to świat absolutyzacji wartości materialnych, które czynią kodeksy etyczne konserwatywnymi utopiami. Absolutyzacje te są wynikiem fałszywych założeń epistemologicznych i aksjologicznych i jako takie powodują nerwicowy lęk i ucieczkę od wolności. Mądry i prawy człowiek broni się jednak przed nimi, nie potrzebuje bowiem moralnych podpórek w postaci recept na wypełnianie ról życiowych i zawodowych[147].

> „Jacy ludzie radzą sobie najlepiej w takich czasach, w takim otwartym świecie, ale nieprzejrzystym i zmiennym? Gruntownie wykształceni, rozumiejący korzenie i aktualne dylematy różnorodności kulturowej, tolerancyjni, ale krytyczni i odważni, umiejący elastycznie reagować na zmienność warunków swego życia, otwarci na spotkanie i dialog ze swoimi i obcymi. Ludzie z silnymi charakterami, ze stałymi zasadami, wspartymi na uznanym systemie wartości uniwersalnych"[148].

---

[146] L. Marek, *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki*, Toruń 2009, s. 171.

[147] J. Jastrzębski, *Etyka i kodeksy uczonych*, w: *Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. A. Szerląg, Kraków 2006, s. 35.

[148] B.D. Gołębniak, *Wprowadzenie*, w: *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o społeczeństwo*, red. taż, Wrocław 2008, s. 7.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Obecny system edukacji szuka odpowiedzi, jak kształtować takie osoby – dobrze przygotowane do otwartości, różnorodności i nieprzejrzystości świata, ponieważ pojawia się w nim coraz więcej jednostek, które zachowują się w sposób niedostosowany społecznie i nieetyczny. W odniesieniu do szkoły wyższej pojawia się wręcz pytanie:

> „[…] czy masowe występowanie pewnych zachowań nieetycznych pozwala nadal nazywać je patologiami czy nie, mamy już do czynienia z epidemiami społecznymi w środowisku akademickim, co z kolei zmusza do przemyślenia pojęcia normy i normalności? W sytuacji bowiem masowości łamania norm etycznych i prawnych tylko na marginesach takiej »normalności« pojawiają się ludzie »nadnormalni«, dewianci pozytywni oraz ludzie podnormalni, a to już zaawansowani przestępcy”[149].

Nawiązując do meritum rozważań w podpunkcie 1.3., nietrudno zauważyć, że studenci (nie tylko) pedagogiki coraz częściej dopuszczają się zachowań nieetycznych w trakcie studiowania, bywa też, że nie przestrzegają zasad etykiety. Być może nie znają, nie czują istoty (pojęcia) etyki i dobrych obyczajów w nauce ani zasad akademickiego *savoir vivre'u*, nie są uwrażliwiani na te kwestie podczas zajęć lub spotkań z opiekunami roku. Kwestie te powinny więc nie tylko nadal być akcentowane w praktyce akademickiej i we wzajemnych relacjach między nauczycielami a studentami, ale też znaleźć stałe miejsce w programach kształcenia[150] i w pracy samokształceniowej studentów. Bez wątpienia powinny być też przedmiotem publikacji naukowych, a nie jak do tej pory jedynie tematem poruszanym na łamach czasopism opiniotwórczych[151].

---

[149] Z. Kwieciński, *Systemowe uwarunkowania zmian dewiacji w środowisku akademickim. Patologie czy epidemie? Głos w dyskusji*, w: *Zjawiska patologiczne wśród studentów*, red. T. Sołtysiak, Bydgoszcz 2008, s. 11. Wspólnota akademicka ze swej natury jest wspólnotą wychowującą, już jednak od jakiegoś czasu słyszy się głosy, iż wychowanie w szkole wyższej nie znajduje właściwego miejsca lub jest traktowane marginalnie. Wychowanie to powinno być zarówno kształtowaniem, jak i samokształtowaniem się w nim w warunkach swobody i braku przymusu. Fundamenty aksjologiczne, na których opiera się wychowanie, wyznaczają wartości prawdy, rzetelności, jasności, dyscypliny, systematyczności oraz odwagi głoszenia prawdy. Wartości te stanowią także podstawę organizowania i kształtowania własnego warsztatu pracy przez studentów pedagogiki – przyszłych pedagogów (por. M. Kuniński, *Rozwój intelektu i moralności we wspólnocie akademickiej*, w: *Etyka zawodowa ludzi nauki*, red. J. Goćkowski, K. Pigoń, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 7–14).

[150] O czym przekonywano już od dawna (por. J. Wilczyński, *O dobrych zwyczajach akademickich i potrzebie ich chowania w Polsce*, Wilno 1932).

[151] Por. J. Dobrołowicz, *Konstruowanie obrazu edukacji w polskiej prasie codziennej na przykładzie „Gazety Wyborczej”*, Kielce 2016; taż, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków 2013.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Szkicując konkretne tło dla meritum rozważań w tym zakresie, konieczne wydaje się wpierw objaśnienie pojęcia etyki[152]. Otóż etyka to rodzaj refleksji o moralności, namysł, którego przedmiotem jest moralność[153]. Etyka prowadzi rozważania dotyczące moralnych zachowań, a są nimi te zachowania, postawy i motywacje, które odpowiadają pewnym kryteriom dobra, słuszności czy powinności. Moralność zaś oznacza (szczególnie w mowie potocznej) zespół wartości, norm, reguł, zasad zachowania. Z pojęciem tym wiążą się także zadania, obowiązki i powinności, a wszystkie one są natury moralnej[154].

Można uznać, że etyka oznacza zespół norm postępowania przyjęty przez określoną grupę zawodową. Normy zaś obowiązujące daną grupę zawodową kodyfikowane są w licznych kodeksach[155]. W odniesieniu do ludzi nauki najogólniejsze regulacje dotyczące zachowań w relacjach akademickich i prowadzenia badań w Polsce zawarte są *w Kodeksie etyki i dobrych obyczajów w nauce*, opracowanym przez Komitet Etyki przy PAN[156]. Studenci pedagogiki nie tylko z racji tego, że poprzez studia pretendują do tej grupy społecznej, zawodowej, naukowej i są adeptami nauki, ale i dla tego, że mając styczność właśnie z ludźmi nauki, powinni oswoić się, nauczyć się (?) i zinternalizować (!) następujące zasady:

- etyki ogólnoludzkiej, a w szczególności dobrych obyczajów w nauce – przede wszystkim normy prawdomówności i bezinteresowności – zasady te obowiązują we wszystkich zachowaniach, a nie tylko w ramach działalności profesjonalnej,
- braku możliwości usprawiedliwiania posłuszeństwem czy lojalnością swego zachowania sprzecznego z zasadami dobrych obyczajów w nauce,
- powinności obrony prawa do badania każdego zagadnienia naukowego niezależnie od jego doraźnej użyteczności,

---

[152] Termin „etyka", funkcjonujący już w starożytności, został wprowadzony przez Pitagorasa, którego system etyczny spełniał głównie cele praktyczno-moralne, a podbudowany był teorią liczb, zaś jego znakiem była litera „Y", symbolizująca rozdroża ludzkiego życia, szczególnie w okresie młodzieńczym, kiedy człowiek staje wobec wyborów dobra i zła, trudu pracy nad sobą, ale równocześnie przyziemności, samowoli i zmysłowego zaspokajania potrzeb. W obu tych kierunkach droga jest otwarta, jedną z nich należy wybrać (por. J. Jaroń, *Etyka a pedagogika*, w: *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, red. L. Turos, Warszawa 1999, s. 434).

[153] Ł. Zaorski-Sikora, *Etyka*, Łódź 2007, s. 7–9.

[154] Z. Wiatrowski, *Etyka zawodowa – ważny wyznacznik jakości działalności pedagogicznej*, w: *Po co etyka pedagogom*, red. W. Sawczuk, Toruń 2007, s. 80.

[155] J. Kulesza, *Ius Internet. Między prawem a etyką*, Warszawa 2010, s. 15.

[156] Został on opracowany na podstawie odezwy światowej organizacji UNESCO pt. *Kodeks dobrych obyczajów w dziedzinie publikacji naukowych*, Warszawa 1982 (por. A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna. W obliczu realiów współczesności*, Warszawa 2008, s. 354).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

- konieczności ustawicznego poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności,
- obowiązku zachowania postawy krytycznej,
- powinności obrony wolności nauki,
- kierowania się pasją poznawczą i chęcią wzbogacenia dorobku nauki, dążenia do poznania prawdy,
- prowadzenia badań naukowych w sposób nieuwłaczający godności człowieka i nienaruszający zasad humanitarnych, niezagrażający człowiekowi i społeczeństwu, sprzyjający środowisku naturalnemu i kulturowemu człowieka,
- dzielenia się swymi osiągnięciami i wiedzą z innymi, a także rzetelnego przedstawiania wyników badań, nieukrywania niewygodnych wyników badań[157].

Współcześni studenci w procesie kształcenia w szkole wyższej stają niejednokrotnie w sytuacji wyboru między tym, co dobre i pożądane, a tym, co nieszlachetne i niepożądane. Mimo wszystko muszą pogłębiać i pielęgnować świadomość, że odpowiedzialność za jakość własnego wykształcenia obliguje ich do troski o to, aby nie było ono rezultatem różnorakiego rodzaju oszustw, kłamstw i zatajeń[158]. Tym bardziej powinni więc (po)znać zasady etyki naukowej.

Studenci powinni być uwrażliwieni na etyczny wymiar swojej nauki i pracy na studiach pedagogicznych również z tego względu, że kwestie etyczno-moralne od dawien dawna są zapisane w kwalifikacjach i kompetencjach, jakie powinien posiadać wychowawca-nauczyciel-opiekun. Dziś stanowią one szczególne wyzwanie, w nowej rzeczywistości społecznej nie można bowiem ulegać modzie, potrzebne są kryteria tego, co dobre, a co złe, tego, co prawdziwe, a co fałszywe.

> „W naukach o edukacji odczuwa się nadal ukąszenie postmodernizmu. Skutkiem jego jest odrzucenie pojmowanej uniwersalnie prawdy, negowanie realności w rzeczywistości, zamazywanie związków przyczynowych między zdarzeniami, kontestowanie i przecieranie dróg kryzysowi wartości, upadek autorytetów, odpowiedź na pytanie innym pytaniem. Liczy się przede wszystkim dekonstrukcja. W postmodernizmie wszystko jest płynne i relatywne, podlegające modzie"[159].

Dobre obyczaje powinny być zatem ważne dla każdego studenta i starannie kształtowane (i doskonalone) również w toku organizowania i ulep-

---

[157] *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, oprac. PAN, Komitet Etyki w Nauce, wyd. 3 zm., Warszawa 2001.

[158] L. Marek, *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki*, s. 171.

[159] K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, s. 17.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

szania swojego warsztatu pracy na studiach. Pożądane wartości to uczciwość, uprzejmość, życzliwość, poszanowanie godności innych, rzetelność, wyrozumiałość, sumienność, uczynność. Warto też nakreślić dobry wizerunek studenta, na który składa się punktualność, staranny wygląd zewnętrzny, odpowiedni ubiór, skromność w różnych okolicznościach i sytuacjach, grzeczność. Grzeczność przejawia się np. w wyłączeniu telefonów komórkowych podczas zajęć; niedopuszczalne są rozmowy telefoniczne, pisanie SMS-ów, wysyłanie MMS-ów i e-maili. Zobowiązuje ona studentów nie tylko do uczciwego zachowania się na egzaminach, kolokwiach, ale także np. do zadbania o odpowiedni wygląd zewnętrzny[160]. Nauczyciele akademiccy powinni uwrażliwiać studentów na przedstawione tu kwestie poprzez własny przykład zarówno w sytuacjach okolicznościowych, jak i podczas celowo organizowanych zajęć (warsztatów) na ten temat na każdym roku studiów[161].

Szczegółowe rady w kwestii etykiety dla studentów obejmują o wiele szerszą gamę wskazówek, np. taką (wydawałoby się prozaiczną), że w celach dobrej komunikacji student powinien wiedzieć, gdzie i w jakich i terminach pełnią dyżur jego wykładowcy. Powinien do nich odpowiednio się zwracać, ponieważ na uczelni występuje precyzyjna hierarchia tytułów i stanowisk: na stanowisku asystenta pracują osoby z tytułem magistra, ale zdarza się, że doktora i tak też należy się do nich zwracać, a na stanowisku wykładowcy, starszego wykładowcy i adiunkta pracują osoby z tytułem doktora. Do doktora habilitowanego koledzy często przez szacunek i grzeczność zwracają się już „panie profesorze", warto się dowiedzieć od kogoś, jak mają się wówczas zwracać studenci. Zasada jest jedna – student ma obowiązek znać imiona i nazwiska swoich wykładowców oraz ich tytuły naukowe. Powinien też pamiętać, że nie wolno się zwracać do wykładowców po imieniu. Powinien też wiedzieć, jak który wygląda, gafa w tym obszarze jest bowiem kompromitująca[162].

Kolejną ważną kwestią jest kultura komunikacji przez telefon i Internet. Student powinien pamiętać o tym, że wykładowca, podając numer swojego prywatnego telefonu i poczty internetowej, a nawet adres zamieszkania, czyni to przez grzeczność, nie jest bowiem do tego zobowiązany. Dlatego numer ten można wykorzystać tylko w ważnych sprawach, dzwoniąc, a nie przesyłając SMS-y. Trzeba także wziąć pod uwagę zasady określające porę, w jakiej wykładowcę wypada niepokoić swoim telefonem. Powinno się dzwo-

---

[160] J. Apanowicz, *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej. Prace doktorskie, prace habilitacyjne*, Warszawa 2005, s. 133–135.

[161] B. Klasińska, *Warsztat pracy naukowej studenta pedagogiki*, s. 57.

[162] M. Kaliszewska, B. Klasińska, *O komunikowaniu się – systemowo*, w: *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*, s. 160; por. Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009, s. 250–251.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

nić między 10:00 a 17:00 (jednak nie w czasie posiłków), telefonowanie po godzinie 20:00 nie jest wskazane, chyba że wykładowca wyraźnie określił inną porę. Nie na miejscu jest dzwonienie w niedziele i dni świąteczne[163], np. w pierwszy dzień świąt wielkanocnych, albo na chwilę przed rozpoczęciem zabawy sylwestrowej. Rozmowa powinna trwać możliwie krótko, dlatego dobrym rozwiązaniem jest przygotowanie się do tej rozmowy i np. spisanie sobie jej treści. Rozmawiając przez telefon, nie wolno jeść, pić, palić papierosa, szeleścić papierami, bawić się słuchawką. W miejscach publicznych, np. podczas zajęć na uczelni, tylko w razie konieczności wolno używać telefonu[164].

Dla potrzeb komunikowania się ze swoimi wykładowcami przez Internet student powinien otworzyć oficjalne konto internetowe, które zawierać będzie w adresie jego imię i nazwisko, oraz przestrzegać ogólnie przyjętych zasad sporządzania korespondencji[165]. Bywa też tak, że studenci, przysyłając do zaopiniowania fragmenty swoich prac awansowych pocztą tradycyjną, nie dołączają do nich żadnego listu. Promotor zapewne domyśli się, co ma z tekstem zrobić, ale nadawca powinien wiedzieć, że brak komunikatu niesie z sobą informację o braku ogłady lub zwyczajnym prostactwie korespondenta[166].

Zdarza się też tak, że we wzajemne relacje między studentem a wykładowcą lub promotorem wkrada się manipulacja i kłamstwo, np. student nieprzygotowany do egzaminu ustnego lub zaliczenia chce wywrzeć presję na wykładowcę i opowiada o prawdziwych lub rzekomych trudnościach, chorobach i problemach rodzinnych, uniemożliwiających mu zdanie egzaminu w terminie. Płacz, smutny wyraz twarzy, posępnie zgarbiona sylwetka to arsenał komunikatów niewerbalnych, mających uwiarygodnić opowieść. Czasem wręcz trudno odróżnić prawdę od kłamstwa, więc aby nie wykazać się brakiem empatii, wykładowca zezwala na dodatkowy termin. Dla osoby nieuczciwej jest to sygnał, że można taką strategię „radzenia sobie" powtórzyć w innych okolicznościach, wobec kogoś innego. Dla wykładowców jest to powód do negatywnego nastawienia do egzaminów ustnych[167].

Podobnie ma się z sytuacją, gdy mija termin składania prac zaliczeniowych lub fragmentów prac magisterskich. Zdarza się, że student przychodzi usprawiedliwić się, że całą noc pracował nad tekstem, ale nad ranem „coś mu zjadło tekst" lub „komputer mu padł" i już nie zdołał odzyskać efektów swojej

[163] I. Krop, *Studenckie gafy. Jak ich unikać*, „Oświata i Wychowanie" 2005, nr 10.

[164] Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, s. 254–255.

[165] Por. J. Kulesza, *Ius Internet*, s. 28, 34–35.

[166] Por. jednoznaczny wpis na ten temat na blogu prof. B. Śliwerskiego http://sliwerski pedagog.blogspot.com/.

[167] M. Kaliszewska, B. Klasińska, *O komunikowaniu się – systemowo*, s. 164.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

pracy. Jednemu można uwierzyć, ale co ma zrobić nauczyciel, kiedy zjawią się kolejni studenci opowiadający dokładnie to samo?[168].

Surowe konsekwencje powodują plagiaty, czyli wykorzystywanie rozdziałów cudzych prac lub przepisywanie fragmentów przeczytanych książek[169]. Dorośli ludzie, jakimi są studenci, powinni wiedzieć, że nieznajomość prawa nie zwalnia od odpowiedzialności, a przypisywanie sobie cudzych myśli jest przestępstwem, intelektualną kradzieżą, tak samo nieusprawiedliwionym jak wszystkie inne formy nieuczciwości[170]. Zobowiązanie do przestrzegania praw autorskich polega zaś na podawaniu przy każdej cytowanej informacji źródła jej pochodzenia, co dotyczy nie tylko cytatów z książek i innych publikacji w wersji papierowej, ale i źródeł, np. internetowych[171].

Kolejną rzeczą godzącą w etykę i etykietę pracy na studiach jest niepoprawianie błędów zaznaczonych w pracach przez promotora i przynoszenie ponownie tego samego tekstu z nadzieją, że drugi raz już nie będzie go czytał i zatwierdzi pracę na słowo. Zaniedbanie to zapewne wyjdzie na jaw podczas czytania pracy przez recenzenta i podczas obrony, może więc wpłynąć na ocenę pracy oraz ocenę na dyplomie. Obrona nie będzie wówczas momentem triumfu i satysfakcji dla studenta na całe życie, ale przykrą lekcją uczciwości i chwilą – miejmy nadzieję – wstydu[172].

Przekazując wykładowcy prace pisemne, należy pamiętać o odpowiedniej kulturze języka, oznaczającej m.in. respektowanie tzw. normy językowej, którą stanowią reguły użycia języka i językowych środków wyrazu oraz zwyczaje językowe, które wykształciły się w procesie porozumiewania się ludzi[173]. Do błędów językowych studentów zaliczamy m.in. błędy leksykalne, gramatyczne i stylistyczne. Jako że wiedzę na ich temat zdobywa się już w trakcie nauki w szkole średniej, więc nie wypada na studiach nadal ich popełniać. Dostrzeżone problemy językowe, także ortograficzne, należy rozwiązywać na drodze samokształcenia; mogą w tym pomóc słowniki i poradniki, w które warto się zaopatrzyć[174].

---

[168] Tamże.

[169] Por. C. Hendryk, *O etyce studiowania. Studencki plagiat*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2004, nr 23, s. 95.

[170] A. Gromkowska-Melosik, *Ściągi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańsk 2007, s. 82.

[171] J. Kulesza, *Ius Internet*, s. 28.

[172] M. Kaliszewska, B. Klasińska, *O komunikowaniu się – systemowo*, s. 164.

[173] M. Nagajowa, *Sztuka dobrego pisania i mówienia. Poradnik językowy dla młodzieży*, Warszawa 2003, s. 63–64.

[174] Szereg głębokich rad na ten temat udziela np. K. Duraj-Nowakowa, *Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką*, Sosnowiec 2015.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

W odniesieniu do wszystkich pisanych dokumentów należy zachować zasadę estetyki. Tutaj także obowiązuje kodeks zwyczajowy, odnoszący się do tego, jak wypada pisać, a jak nie. Przede wszystkim ważne jest, aby utworzony dokument, który ma trafić w ręce drugiej osoby, nie był brudny, postrzępiony, pomięty, poplamiony, bo odbiorca może poczuć się zlekceważony, dotknięty. Jeśli jest to test, wypowiedź egzaminacyjna, sprawdzian wiadomości, to tym bardziej należy zadbać o stronę estetyczną: pisać w miarę czytelnie, zostawiać marginesy, światło w tekście, nie kreślić niedbale, podpisać się czytelnie i w odpowiednim dla tego miejscu. Nieczytelne lub mało czytelne pismo i brak estetyki tekstu może znacząco wpłynąć na ocenę wypowiedzi pisemnej. Problemy z lat młodszych, np. dysgrafia, dysortografia nie są tutaj wystarczającym usprawiedliwieniem. Wypowiedź pisemną powinno się traktować jako całość, a więc zarówno treść, jak i forma winny świadczyć o jedności myśli i poczucia estetyki człowieka, zwłaszcza, że student – w przyszłości pedagog – będzie kiedyś występował w roli wzoru dla innych[175].

Mimo szerokiej gamy praktycznych wskazówek w obszarze etyki i etykiety studiowania, niestety, coraz częściej pojawiają się nieetyczne zachowania studentów, np.:

- ściąganie, dziś w nietypowych formach (tu celowo nie wtajemniczam w szczegóły)[176],
- pisanie pracy awansowej, a nawet tylko zaliczeniowej na odpłatne, dyskretne zlecenie,
- przystąpienie do egzaminu lub kolokwium bez przygotowania,
- zdawanie egzaminu w zastępstwie kogoś innego,
- przemycanie do sali egzaminacyjnej nietypowo ukrytej ściągi,
- informowanie tych, którzy jeszcze czekają na egzamin o pytaniach i zadaniach egzaminacyjnych,
- odsprzedawanie całości lub fragmentu egzaminu przez Internet albo w bezpośrednim kontakcie,
- nielegalne zdobycie kwestionariusza egzaminacyjnego,
- wykorzystywanie cytatów jako własnych myśli,
- przedstawienie cudzej pracy na zaliczenie,
- posłużenie się fałszywym zwolnieniem lekarskim w celu wyłudzenia zaliczenia,
- stosowanie licznych strategii przetrwania na studiach, np. wywieranie dobrego wrażenia poprzez udawanie poprawnego zachowania się,
- składanie fałszywych dokumentów przy staraniu się o stypendium[177],

[175] M. Kaliszewska, B. Klasińska, *O komunikowaniu się – systemowo*, s. 165.
[176] Por. A. Gromkowska-Melosik, *Ściągi, plagiaty, fałszywe dyplomy*, s. 26–30.
[177] Por. L. Marek, *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki*, s. 173–178.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

– nadużywanie komunikacji z wykładowcami przez telefon komórkowy lub Internet,
– nieprzestrzeganie zasad określających porę tej komunikacji z wykładowcą,
– nieodpowiednie, np. niekulturalne, nietaktowne zwracanie się do wykładowców.

Studenci, dopuszczając się tych i innych form nieuczciwości, równocześnie szukają ich usprawiedliwienia – np. w dużej liczbie zachowań nieetycznych w środowisku akademickim, wśród osób publicznych, np. polityków, dziennikarzy, gwiazd mediów lub wśród mniej znanych osób. Przyczyn swojej nieuczciwości upatrują ponadto w czynnikach związanych ze stylem pracy nauczyciela akademickiego, takich jak formalizm, brak zainteresowania dyskusją ze studentami, nieprzyjemna atmosfera podczas zajęć, zbyt niski lub zbyt wysoki poziom zajęć czy sposób oceniania. Inna przyczyna związana jest z presją osiągnięć lub z brakiem czasu na przygotowanie się do zajęć, zaliczeń i egzaminów[178]. Dzieje się tak, ponieważ we współczesnym świecie pojawiło się zjawisko tzw. pułapki etycznej czy tzw. sytuacjonizmu etycznego (etyki sytuacyjnej). Młodzi z jednej strony obserwują, iż zachowania nieetyczne stają się normą, a z drugiej strony wywierana jest na nich ogromna presja w sferze osiągnięć edukacyjnych. I mimo że niejednokrotnie przeżywają ogromne dylematy w dokonywaniu wyborów między zachowaniem etycznym a nieetycznym, to jednak zgadzają się, aby to okoliczności zewnętrzne decydowały o tym wyborze, wychodząc z założenia, że jeśli konsekwencje są dobre, pożyteczne, to są też moralnie słuszne. Poza tym każda sytuacja egzystencjalna jest jedyna w swoim rodzaju, czyli do tego samego zdarzenia i tych samych okoliczności mogą zostać odniesione różne oceny moralne, nawet sprzeczne z sobą[179].

Kończąc rozważania zawarte w podpunkcie 1.3., trzeba jeszcze dodać, że w czasach gwałtownych przemian społecznych i przewartościowań kulturowych łamanie określonych reguł nie spotyka się z wystarczającą dezaprobatą. Co więcej, słabnie ona w miarę, jak mnożą się uchybienia przeciw danym regułom i w miarę wytwarzania się nowych reguł[180]. W pewnym stopniu dzieje się tak dzisiaj w przypadku etyki i etykiety studiowania[181]. Szczególnie

---

[178] A. Gromkowska-Melosik, *Ściągi, plagiaty, fałszywe dyplomy*, s. 20.

[179] L. Marek, *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki*, s. 179; por. W. Sztumski, *Etyka w świecie zmian, ryzyka i niepewności*, w: *Etyka wobec problemów współczesnego świata*, red. H. Promieńska, Katowice 2003, s. 96.

[180] J. Jastrzębski, *Etyka i kodeksy uczonych*, s. 32.

[181] Każde nowe pokolenie to pokolenie dzikusów, a warunkiem jego ucywilizowania jest przekazanie mu dziedzictwa kulturowego. Tradycja jednak nieustannie dostosowuje się do realiów współczesności, a także etyka jako zespół specyficznych norm przekazywanych z po-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

dotyczy to etykiety, a jako przykład można podać zmniejszanie się formalnego dystansu między studentami a nauczycielami akademickimi, przejawiające się m.in. pomijaniem zwrotów grzecznościowych w trakcie rozmów telefonicznych, w korespondencji elektronicznej, w kontaktach osobistych. Towarzyszy temu z jednej strony opór ze strony nauczycieli akademickich, a z drugiej przyzwyczajanie się, niereagowanie, niezwracanie uwagi, a nawet przyzwolenie na tego typu formy zachowań, bo nie są one wysoce szkodliwe, lecz tylko niezgodne z polską tradycją akademicką. O ile jednak sytuacje takie można tolerować, o tyle nie można zgodzić się na intelektualne oszustwa. Dopuszczanie się plagiatów, naruszanie praw autorskich, nieetyczne zachowania w trakcie badań naukowych czy przywłaszczanie cudzych wyników tych badań jest karane. Skuteczne w tym zakresie może się okazać zastosowanie strategii prewencji, przejawiającej się chociażby w wymogu złożenia przez studenta pisemnej deklaracji dotyczącej uczciwego zachowania i oświadczenia, że praca przedłożona do oceny powstała samodzielnie bez naruszenia dóbr innych osób[182]. Bez wątpienia konieczne jest bowiem wzmacnianie świadomości studentów w zakresie etyki i etykiety studiowania i obligowanie ich do troski o jakość własnego wykształcenia.

Prawda, piękno i dobro to triada klasycznych wartości współistniejących z sobą. W kształtowaniu i profilowaniu własnego warsztatu pracy i nauki na studiach (nie tylko) pedagogicznych należy zatem szczególnie zadbać o to, aby we wzajemnych relacjach pomiędzy wykładowcami i studentami w całym procesie studiowania miało miejsce (z)integrowanie prawdy i uczciwości oraz dobra i szacunku dla drugiego człowieka oraz piękno wzajemnych kontaktów językowych i niewerbalnych.

kolenia na pokolenie wciąż ulega weryfikacji (por. R. Schulz, *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Toruń 1992; J. Wyrozumski, *Etyka uczonego a tradycja krakowskiej Almae Matris*, w: *Etyka zawodowa ludzi nauki*).

[182] A. Gromkowska-Melosik, *Ściągi, plagiaty, fałszywe dyplomy*, s. 57.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

2. Osoba i zadania studenta w procesie kształcenia w szkole wyższej

2.1. Charakterystyka „wieku studiów”

2.1.1. Pojęcie młodzieży

Fenomen młodzieży podlega szczególnej eksploracji w momentach przełomowych, dlatego traktowanie go jako przedmiotu badań naukowych ma dłuższą tradycję niż początek XXI wieku – niezakończonego do tej pory okresu burzliwych i zaskakujących oraz niezwykle dynamicznych przemian cywilizacyjnych i społeczno-kulturowych[1]. Kategorią tą posługujemy się zarówno w wiedzy potocznej, jak i naukowej. Jest ona przedmiotem badań psychologów, pedagogów, socjologów, a mimo to próby precyzyjnego objaśnienia jej nie tylko na gruncie poszczególnych dyscyplin naukowych, ale także poprzez swoiste połączenie ich wspólnego dorobku w tym zakresie nie należą do łatwych. Wynika to z faktu, że młodzież jest nie tylko opisywana jako grupa w specyficznej fazie wiekowej, ale także traktowana jest jako wytwór natury i jednocześnie zjawisko społeczno-kulturowe, podporządkowane złożonym czynnikom historyczno-społecznym[2]. Tak więc w pedagogice i psychologii jest ona określana jako kategoria wiekowa jednostek znajdujących się w fazie przejściowej między dzieciństwem a dorosłością, podążających w procesie rozwoju i socjalizacji do osiągnięcia pełnej dojrzałości. Natomiast w naukach społecznych charakteryzowana jest jako grupa społeczna lub kategoria społeczno-demograficzna, która dzięki swej młodości i dynamice może wywierać niebagatelny wpływ na przemiany całego społeczeństwa, a nawet stać się czynnikiem zmiany społecznej[3]. Jako grupa

---

[1] T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991, s. 5.

[2] H.M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1996, s. 19.

[3] B. Galas, *Młodzież*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 3, Warszawa 2004, s. 327.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

społeczna ma określony status prawny, a nawet określana jest jako czwarta klasa społeczna[4].

Za kryteria wyróżniające młodzież przyjmuje się następujące: biologiczne, psychologiczne, pedagogiczne i społeczne. Na czoło wysuwa się pierwszy z nich, czyli indykator biologiczny, w którym głównie chodzi o ustalenie wieku metrykalnego młodzieży, co nie jest sprawą prostą. Okazuje się bowiem, że dawniej omawiana kategoria nie istniała, przejście od dzieciństwa do dorosłości dokonywało się nagle i jakby mimochodem, ponieważ człowiek, często będąc jeszcze dzieckiem, musiał podejmować obowiązki i funkcje dorosłych. Dopiero w XX wieku okres dojrzewania stał się jednym z poważniejszych problemów społecznych[5]. Otóż współczesna młodzież – przełomu XX i XXI wieku – owszem, wcześnie dorasta biologicznie, dojrzałość płciową osiąga nawet na poziomie około 10–12 r. ż., czemu towarzyszy trend sekularny, m.in. objawiający się zwiększaniem wymiarów ciała, coraz dłużej jednak trwa jej zależność od rodziców i to właśnie w związku z wydłużaniem się cyklu kształcenia[6]. Niestety, za dojrzewaniem biologicznym nie nadąża rozwój psychiczny. Tempo dorastania społecznego i osiągania samodzielności staje się coraz bardziej powolne, a granice wiekowe nie dość, że stały się płynne, to ulegają też podwyższeniu, ponieważ aż do 30 r. ż. rozciągnęło się stadium młodości i proces przechodzenia do dorosłości[7].

W psychologii rozwojowej periodyzacja wieku młodzieńczego nie jest więc jednolita, pojęcie młodzieży jest odnoszone do różnych przedziałów wiekowych, a także do różnorakich relacji zjawisk i procesów w rozwoju osoby i jej związków z otoczeniem. Wobec tego istotną cechą wspólną staje się wyodrębnienie tego okresu życia, który oddziela dzieciństwo od dorosłości.

I tak w polskiej literaturze psychologicznej funkcjonuje podział rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży na sześć etapów, z których dwa ostatnie obejmują wiek dorastania (11/12–17/18 r. ż.) i wiek młodzieńczy (18–25 r. ż.)[8]. W psychologii amerykańskiej czas młodości ma swoją nazwę – adolescencja – i dzieli się na trzy fazy: preadolescencję (10/11–13 r. ż.), wczesną adolescencję (12/14–16–17 r. ż.) i późną adolescencję (17–20/21 r. ż.). Tę ostat-

---

[4] J. Jakubowska-Baranek, *Adaptacja młodzieży rozpoczynającej studia uniwersyteckie do środowiska akademickiego*, s. 33.

[5] Z. Izdebski, A. Jaczewski, *Dojrzewanie – związane z tym problemy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003, s. 732.

[6] B. Galas, *Młodzież*, s. 327.

[7] Por. R. Góralska, *Studenci uniwersytetu końca XX wieku. Raport z badań młodzieży Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń 2003, s. 43.

[8] Por. *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, wyd. 12, Warszawa 1986.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

nią znamionuje to, że jednostka mimo osiągnięcia dojrzałości intelektualnej i społeczno-prawnej właściwej człowiekowi dorosłemu pozostaje zależna (w sprawach ekonomicznych) od rodziców bądź opiekunów, a dominującym typem jej aktywności jest nauka[9].

W innym znanym podziale życia ludzkiego na cztery etapy: dzieciństwa i dorastania albo przeddojrzałości (do 17 r. ż.), wczesnej dojrzałości (17–40 r. ż.), średniej dojrzałości (40–59 r. ż.) i późnej dojrzałości (od 60 r. ż), w fazie wczesnej dorosłości wydzielone są trzy okresy, mianowicie najpierw wejście w świat dorosłych (22–28 r. ż.), następnie przejście do trzydziestki (28–33 r. ż.), na koniec pojawia się stadium stabilizacji (33–40 r. ż.). Czas między 17 a 33 r. ż. stanowi fazę nowicjatu w świecie dorosłych, faza przejścia do wczesnej dorosłości przypada na 17–22 r. ż. Różnica między kolejnymi etapami życia polega na tym, że w każdym z nich struktura życia jednostki jest inna, chodzi tutaj o specyfikę jej aktywności i relacji z otoczeniem – ludźmi, instytucjami, środowiskiem fizycznym i wartościami[10].

Osiągnięciem okresu dorastania jest pojawienie się krytycyzmu w myśleniu, przez co powstało kolejne kryterium wyodrębniania młodzieży – psychologiczne. Młodość jest spostrzegana jako szczególny czas osiągania dojrzałości poznawczej i emocjonalnej, któremu towarzyszy rozwój świadomości własnego „ja" i nabywanie zdolności do obiektywnego spostrzegania siebie[11]. To etap rozwoju specyficznego rodzaju myślenia – logicznego i abstrakcyjnego, przejścia do fazy operacji formalnych i postformalnych[12]. Wraz z rozwojem intelektualnym postępuje proces nabywania norm, kształtowania ocen moralnych, poglądów, postaw, przekonań oraz systemu wartości i dążeń życiowych. Dokonuje się rozwój poznawczo-moralny, przejście od anomii do autonomii, czyli takiego poziomu zachowań moralnych, w którym jednostka świadomie stosuje normy obowiązujące w społeczeństwie. Młodość to także czas nabywania samodzielności i odpowiedzialności za własne czyny. Młodych ludzi cechuje dynamika, otwartość, witalność, spontaniczność, zapał, łatwość wchodzenia w kontakt z rówieśnikami, ale także pryncypializm i krytyczny stosunek do zastanej rzeczywistości, skłonność do kontestacji i kwestionowania norm i zakazów narzucanych przez dorosłych. Młodzi aktywnie poszukują własnej tożsamości, manifestują swoją odrębność wobec dorosłych, tak, że może wówczas dojść do kryzysu tożsamości, ale po pokonaniu go jednostka wkracza w stadium dojrzałości[13].

---

[9] R. Góralska, *Studenci uniwersytetu końca XX wieku*, s. 42–43.

[10] Tamże.

[11] B. Galas, *Młodzież*, s. 327.

[12] Por. R.J. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2001, s. 343.

[13] B. Galas, *Młodzież*, s. 328.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Innym specyficznym wskaźnikiem wyodrębniania kategorii młodzieży jest kryterium pedagogiczne. Otóż wiek XX przyniósł wyraźną tendencję do wydłużania nie tylko całego cyklu kształcenia, ale także kształcenia ogólnego w stosunku do zawodowego. To spowodowało odroczenie startu życiowego kolejnych generacji młodzieży, wydłużenie okresu młodości i procesu przechodzenia do dorosłości, generując określone napięcia społeczne i potrzebę działań emancypacyjnych. W Polsce aktualnie normą stało się zdobycie wykształcenia na poziomie maturalnym bądź wyższym. W szkolnictwie wyższym wielokrotnie podniosła się liczba studentów, głównie dzięki powstaniu szkół prywatnych, a równocześnie pewne grupy społeczne młodzieży zostały z tego procesu wykluczone. Ponadto rozkwita idea kształcenia ustawicznego, w związku z czym powstało wiele instytucji umożliwiających naukę po podjęciu pracy zawodowej i dających możliwość uzupełnienia wiedzy bądź przekwalifikowania się w warunkach szybko zmieniającego się rynku pracy. Obserwowany jest spadek dzietności, co przyczynia się do utrwalenia modelu rodziny nuklearnej, spada liczba zawieranych małżeństw, rozpowszechniają się różne typy związków konsensualnych oraz pojawiają się nowe formy życia rodzinnego i małżeńskiego (np. związki typu LAT i DINKS). Pociąga to za sobą zmiany w obyczajowości i przeobrażenia świadomości społecznej. Rodzina, szkoła, Kościół jako tradycyjne instytucje wychowania tracą swoje wpływy na rzecz oddziaływań rówieśników i mass mediów[14].

Oprócz wymienionych istotne jest również kryterium społeczne, związane z podejmowaniem określonych ról społecznych przez młodzież, np. ucznia, studenta, małżonka, rodzica, pracownika. Podejmowanie tych ról wiąże się z planami życiowymi młodzieży, te zaś są różnorodne, uwarunkowane czynnikami społeczno-kulturowymi oraz cechami struktury społecznej. W tym okresie wzrasta umiejętność oceniania zjawisk i ludzi, rozwija się zdolność do działania dla innych i podejmowania odpowiedzialności, maleje zależność od dorosłych i kształtuje się samodzielność. Młodzież konstruuje własną autonomię moralną i indywidualny system wartości, wzrastają jej umiejętności społeczne. Równolegle przeżywa trudności w porozumiewaniu się z najbliższymi, problemy w znalezieniu przyjaciół, lęki wobec okropności świata[15].

Definicje młodzieży są tak wielorakie, że ich opis wymagałby osobnego opracowania, pewien porządek w myśleniu na ten temat wprowadza wyróżnienie zasadniczych jej cech. Otóż, po pierwsze, młodzież jest przygotowana do pełnienia pewnych ról i funkcji wyznaczonych przez istniejący porządek i strukturę społeczną. Po drugie, odgrywa ona szczególną rolę w przeobraże-

[14] Tamże, s. 329.

[15] E. Trubiłowicz, *Studenci i ich świat – od stanu wojennego do Unii Europejskiej*, Lublin 2006, s. 31–32.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

niach społecznych, jej pozycja jest przejściowa i zmienna. Po trzecie, nabywa samodzielności i świadomości pojawiającej się odpowiedzialności, zmierzając ku zajęciu trwałego miejsca w społeczeństwie. Po czwarte, ma odmienne doświadczenia życiowe, kształtowane w specyficznych warunkach bytowych, społecznych i kulturowych. I, po piąte, kształtuje swoje postawy wobec społeczeństwa, idei i symboli, tzw. tożsamość ludzi młodych[16].

W Polsce w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, w dekadzie transformacji ustrojowej, na fali wzrostu gospodarczego znacznie zwiększyło się zapotrzebowanie na pracowników o wysokich kwalifikacjach zawodowych, co spowodowało gwałtowny wzrost aspiracji edukacyjnych. Już wtedy pojawiała się jednak fala protestu, a wśród młodzieży zaczęto wyróżniać

> „kategorię uprawnionych dziedziców tradycji akademickiej, dla których studia wyższe stanowiły naturalną, oczywistą fazę drogi życiowej, zaplanowaną i wspieraną przez rodzinę, oraz odmienną kategorię dzieci robotniczych i wiejskich, dla których studia wyższe stanowiły nowe, niezwykłe doświadczenie, a droga do studiów wiązała się z ogromnym wysiłkiem i pokonaniem różnych barier"[17].

Obecnie masa wykształconej młodzieży ma potężne problemy ze znalezieniem stałej pracy, a bezrobocie wśród niej powoduje kształtowanie się nowej formacji pokoleniowej, tzw. generacji uszkodzonej, w której pojawiają się opór i nowe strategie przeżycia[18], w związku z tym wyodrębniła się także nowa klasa społeczna określana mianem prekariatu, czyli osób pracujących na podstawie elastycznych form zatrudnienia i wykonujących pracę poniżej poziomu swojego wykształcenia.

2.1.2. Koncepcje rozwoju młodzieży

Prowadząc rozważania nad warsztatem pracy i nauki studentów pedagogiki, celowe staje się zwrócenie uwagi na psychofizjologiczne uwarunkowania tego warsztatu. W poprzednim rozdziale została sporządzona charakterystyka okresu dojrzewania. W tym zaś szczególnie ważne staje się przyglądnięcie się teoriom rozwoju młodzieży, przede wszystkim dlatego, że nie ma jednej, powszechnie akceptowanej teorii, która obejmowałaby wszystkie aspekty jej funkcjonowania[19].

---

[16] Tamże, s. 32.

[17] B. Galas, *Młodzież*, s. 329.

[18] Tamże.

[19] Por. K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław 1996; K. Wenta, *Zmiany społeczne i edukacja*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Jako pierwsza zostanie omówiona koncepcja rozwoju tożsamości Erika Eriksona, a to z kilku względów. Otóż podstawowym zadaniem rozwojowym okresu dorastania jest zaspokojenie potrzeby tożsamości, współczesne rozumienie pojęcia tożsamości jest jednak złożone (kolejny powód)[20]. I to nie tylko dlatego, że składają się na nią cechy wewnętrzne i zewnętrzne, ale także dlatego, że te drugie mają charakter dominujący, ponieważ współcześnie tożsamość jest często wynoszona na poziom ciała (jeszcze jeden powód)[21], obejmuje cechy zewnętrzne[22]. Tak też może być w przypadku warsztatu pracy, kiedy samo miejsce pracy i jego nowoczesne urządzenie okażą się najważniejsze, nie idąc w parze i nie pozostając w sprzężeniu zwrotnym z umiejętnościami warsztatowymi – studiowania literatury przedmiotu, sporządzania notatek i prac pisemnych rozmaitego typu.

W dalszej kolejności przedstawiona będzie istota rozwoju poznawczego młodzieży, ponieważ na omawiany wiek przypada moment szczytowych możliwości intelektualnych i uczenia się. Następnie przywołana zostanie koncepcja wychowania w kulturach prefiguratywnych, kofiguratywnych i postfiguratywnych. I tu opisana będzie koncepcja antropologiczno-kulturowa M. Maed, ona bowiem także powinna się przyczynić do zrozumienia problemów młodzieży, a zatem również kwestii modernizowania warsztatu swoich prac przez studentów pedagogiki. Na końcu zostanie zasygnalizowana jeszcze jedna koncepcja – koncepcja pokolenia Karla Mannheima, która też rzuca pewne światło na zagadnienia warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki.

Koncepcja psychoanalityczna Erika Eriksona

Erik Erikson centralnym punktem całej biografii człowieka czyni właśnie okres młodości. Według niego osobowość człowieka rozwija się w ośmiu stadiach zdeterminowanych przez biologiczne dojrzewanie organizmu. W każdej fazie musi on przezwyciężyć istotne dla tych faz tzw. kryzysy

---

w XXI wieku, w: *Edukacja społeczeństwa w XXI wieku*, red. S. Kunikowski, A. Kryniecka-Piotrak, Warszawa 2009, s. 28.

[20] Na temat istoty tożsamości, jej składników i struktury oraz uwarunkowań por. K. Duraj-Nowakowa, *Tożsamość osoby nauczyciela akademickiego*, w: *Modernizowanie pedeutologii akademickiej*, red. taż, Kielce 2003, s. 167–177; H. Mielicka, *Podstawy socjologii. Mikrostruktury społeczne*, Kielce 2002, s. 28–38; A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 767; K. Rubacha, *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2003, s. 63–67; por. także: *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000; *Tożsamość człowieka z perspektywy interdyscyplinarnej*, red. M. Pąchalska, Kraków 2007; *Tożsamość osobowa a tożsamość społeczna. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Białystok 2001.

[21] Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, w: *Pedagogika*, t. 2, s. 68–92.

[22] A. Rogalska-Marasińska, *Humanizm – dialog – tożsamość*, s. 209.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

rozwojowe[23]. Przejście z dzieciństwa do wieku dojrzałego przypada na piąte stadium, a jego istotą jest kryzys tożsamości i silna potrzeba zakreślenia granic własnego „ja". W tym okresie wszystkie doświadczenia nabyte w dzieciństwie zostają zakwestionowane i uporządkowane od nowa. Dojrzewanie płciowe powoduje rewolucję fizjologiczną wewnątrz organizmu i widoczne dla otoczenia zmiany zewnętrzne. W tej sytuacji młody człowiek zastanawia się nad sobą, próbuje poznać samego siebie, określić granice własnego „ja". Zastanawia się także nad swoją przyszłością oraz swoim miejscem w społeczeństwie. Pytając o sens życia, poszukuje wzorców i ideałów. Temu wszystkiemu towarzyszy jednak lęk, a także liczne wątpliwości. Jest to moment zrekonstruowania i wtórnego zespolenia swojej tożsamości i swojego miejsca w świecie; moment, w którym indywidualna biografia przecina się z historią. Niepomyślne przejście przez to stadium może przyczynić się do ukształtowania tzw. tożsamości negatywnej. Oprócz tego może wówczas dojść do odroczenia, wyhamowania, a nawet chwilowego regresu rozwojowego w związku z brakiem dojrzałości do określenia własnej postawy wobec życia oraz swojego w nim miejsca. Taki stan niepełnej dojrzałości, czyli moratorium, nie powinien trwać długo, aby nie utrwalił się na resztę życia w postaci eksperymentowania z rolami społecznymi, bez konieczności podejmowania przedwczesnych decyzji. Po przejściu kryzysu tożsamości człowiek wkracza w stadium dojrzałości do intymności, wspólnoty i więzi psychicznej[24].

Koncepcja rozwoju poznawczo-moralnego Jeana Piageta – Luisa Kohlberga

Jean Piaget nie skupia się szczególnie na wieku młodzieńczym. Według niego rozwój poznawczy obejmuje stadia: sensoryczno-motoryczne (do 2 r. ż.), stadium przedoperacyjne (2–6/7 r. ż.), operacji konkretnych (od 7–8 do 11–12 r. ż.), operacji formalnych (12–15 lat). W tym trzecim stadium młodzież jest zdolna rozumować, opierając się na przesłankach słownych, językowych oraz za pomocą symboli. Rozumie i potrafi wykorzystać reguły i zasady z różnych dziedzin wiedzy, rozwija się w niej myślenie formalne, hipotetyczno-dedukcyjne[25]. Dopiero tzw. neopiagetyści odkryli piąte stadium, które nazwali okresem myślenia postformalnego, charakteryzującego się zdolnością do radzenia sobie przy rozwiązywaniu problemów z niejednoznacznością i sprzecznością lub tendencją do myślenia dialektycznego[26].

---

[23] Charakterystykę poszczególnych stadiów rozwoju tożsamości por. R.J. Sternberg, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1999, s. 189.

[24] B. Galas, *Młodzież*, s. 332.

[25] Tamże.

[26] R.J. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, s. 343, 362; por. D. Jankowska, *Gotowość do studiowania i dojrzałość akademicka młodzieży jako problem współczesnej edukacji*, w: *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, s. 129.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Do koncepcji rozwoju poznawczego Piageta nawiązał Luis Kohlberg w swoich studiach nad rozwojem moralnym. Otóż według Piageta przebieg i efekty dojrzewania moralnego są wyznaczane przez możliwości rozwojowe jednostki, proces ten toczy się od anomii do autonomii, od egocentryzmu do współdziałania, Kolhberg podkreślił jednak znaczenie czynników społeczno-środowiskowych w rozwoju osobowości. Oznacza to, że w sytuacji blokady rozwojowej, np. kryzysu społecznego i anomii społecznej, jakaś część jednostek nie jest w stanie osiągnąć orientacji na normy moralne i zasady sprawiedliwości społecznej. Tak więc w swoim modelu wyróżnił on trzy poziomy kompetencji moralnych, z których każdy obejmuje dwa stadia. Pierwsza faza to faza orientacji naturalnej (przedmoralnej), druga – orientacji konwencjonalnej (moralnej) i trzecia – orientacji etycznej (postkonwencjonalnej). Najpierw dziecko nie rozróżnia norm moralnych, a dostosowuje się do nich tylko zewnętrznie, gdy znajduje się pod kontrolą. Potem młody człowiek podporządkowuje się przyjętym autorytetom i utrwalonemu porządkowi społecznemu, ale rozwój ten ma jeszcze charakter połowiczny, osiąga tylko wybrany stopień autonomizacji. Dopiero w trzeciej fazie, najwyższej (powyżej 16 r. ż), jednostka tworzy własny system norm, zasad i wartości moralnych. Ich przestrzeganie staje się dla niej źródłem satysfakcji i pozytywnego obrazu własnej osoby, zaś przekroczenie – powodem napięć i konfliktów wewnętrznych[27]. Najpierw uświadamia sobie, że większość ludzkich opinii i wartości ma charakter względny, ale należy się do nich stosować, ponieważ są częścią umowy społecznej, dopiero w dalszej kolejności postępuje zgodnie z własnym sumieniem i przestrzega zasad, które wybrała na drodze głębokiej refleksji i czuje się zobowiązana właśnie tymi zasadami, a innymi nie[28].

Koncepcja antropologiczno-kulturowa Margaret Mead

Margaret Mead uważała, że zmiany kulturowe współczesnego świata niosą za sobą wiele sprzeczności i utrudniają młodym ludziom odnalezienie własnej tożsamości, dlatego nadrzędną kategorią pojęciową jej koncepcji jest tożsamość. Młody człowiek w obliczu różnorodności zachowań, wartości i stylów życia jest skazany na ciągłe poszukiwanie samego siebie. Stoi przed wyborem i stawia pytania o sens swojej egzystencji. Odmienne warunki procesu socjalizacji młodzieży, określające jej relacje międzypokoleniowe, wyrażają się w trzech modelach kultury – postfiguratywnej, kofiguratywnej i prefiguratywnej. W kulturze postfiguratywnej proces socjalizacji przebiega w sposób harmonijny, rozwój polega na powielaniu tradycyjnych wzorców zachowań,

[27] B. Galas, *Młodzież*, s. 332.

[28] R.J. Sternberg, *Wprowadzenie do psychologii*, s. 199.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

młodzi uczą się głównie od starszych, żyją w świecie, który się nie zmienia. Tożsamość jest im dana i jednoznacznie określona[29].

Natomiast w kulturze kofiguratywnej dochodzi do zerwania ciągłości tradycji, przeszłość staje się dla młodych ludzi rozdziałem zamkniętym, dominującym wzorcem zachowań jest zachowanie rówieśników, pojawia się luka międzypokoleniowa. Starsi decydują przede wszystkim o granicach zmiany, oba pokolenia odróżniają się od siebie wzorami myślenia i zachowania, co prowadzi do konfliktu między nimi. Młodzież poszukuje wzorców zachowań adekwatnych do zmieniającej się rzeczywistości, przyszłość wydaje się jej niepewna i niejasna, wkracza więc w nowe, nieznane obszary, żyje teraźniejszością, uczy się wzajemnie od siebie, stoi przed zadaniem określenia istoty własnej tożsamości[30].

Z kolei specyfika kultury prefiguratywnej polega na tym, że naczelną jej wartością jest otwieranie się na przyszłość, która dzięki zdobyczom cywilizacyjnym i nowym technologiom zmienia się bardzo szybko i dynamicznie. W tych warunkach młodzież jest lepiej przygotowana do życia, dlatego dorośli uczą się od własnych dzieci. Starsi nie są już w stanie narzucić swoich wzorców zachowań młodej generacji. Jest to sytuacja odwrócenia wektora czasu, teraźniejszość już nie wyrasta z przeszłości jako jej kontynuacja, ale jest tworzona z zalążków ledwo przeczuwanej i nie do końca uświadamianej przyszłości. Sprzyja to narodzinom kultu młodości[31].

Socjologiczna koncepcja pokolenia Karla Mannheima

Pokolenia nie są jedynie kategoriami biologicznymi, ale są także rezultatem procesów społecznych i historycznych. Decydują o kształcie całego społeczeństwa, stając się siłami społecznie formującymi. Te siły decydują, kiedy pojawią się nowe style pokoleniowe. Skutkiem następstwa pokoleń jest ciągłe występowanie nowych i ciągłe odchodzenie starych sił tworzących i podtrzymujących kulturę. Każde kolejne pokolenie musi najpierw wrosnąć w daną kulturę i przystosować się, potem zaś drogą samodzielnego eksperymentowania może zakwestionować to, co odziedziczyło lub czego się nauczyło. Wówczas staje się potencjalnie nowoczesne, walcząc z tym, co jest w trakcie rozpadu. Fenomen pokolenia płynie także ze wspólnego przeżywania tych samych wydarzeń oraz wspólnoty doświadczeń, które prowadzą do podobnego formowania świadomości. Wymiana społeczeństwa następuje szybciej w sytuacji szybkich przemian technologicznych i społeczno-kulturowych[32].

---

[29] B. Galas, *Młodzież*, s. 333.

[30] Tamże, s. 334.

[31] Por. R. Góralska, *Studenci uniwersytetu końca XX wieku*, s. 45.

[32] B. Galas, *Młodzież*, s. 335.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

2.1.3. Charakterystyka młodzieży studiującej

W świetle doniesień z literatury przedmiotu faza studiowania stanowi dla młodzieży niezwykłą okazję do precyzowania planów i aspiracji życiowych, sprzyja dążeniom do zmiany rzeczywistości według własnej wizji świata. Jest to okres, w którym zadania tożsamościowe większość młodzieży już rozstrzygnęła, ale część jeszcze je realizuje. To czas podejmowania aktywności społecznej w coraz to nowych dziedzinach życia. Sprzyjają temu rozmaite kontakty społeczne młodzieży akademickiej, zarówno między sobą (szczególnie naturalne i intensywne), jak i nauczycielami akademickimi (zaplanowane i wynikające z hierarchicznego układu funkcjonowania uczelni), które służą refleksji, wymagają konfrontacji własnych poglądów, przekonań, zachowań, identyfikacji z jednymi wzorami, ale także odrzucenia innych. Relacje interpersonalne studentów mają charakter poznawczy, wzbogacają doświadczenie, modernizują obraz świata, utrwalają wzory myślenia i działania. Natomiast wpływy uczelni powinny być takie (a więc mądrze i skutecznie ułożone – zaprojektowane – czyli zintegrowane z wpływami rówieśników oraz innymi dzisiaj istotnymi czynnikami edukacji równoległej w postaci nowych mediów i hipermediów), aby stosunek młodzieży akademickiej do zawodu był twórczy, nacechowany pasją i zaangażowaniem, aby traktowali oni zawód jako coś, co daje człowiekowi możliwości rozwoju i poczucie wartości, dzięki czemu może on realizować własne plany i aspiracje życiowe, a nie jedynie jako drogę do zdobywania środków do życia[33]. Dlatego też niezwykle istotne jest, aby w toku studiów nabywać taką wiedzę i takie umiejętności, które są nie tylko niezbędne do funkcjonowania w zawodzie, ale także umożliwiają szybką jego zmianę, tempo przeobrażeń społeczno-kulturowych, ekonomicznych, politycznych wymusza bowiem niejednokrotnie w ciągu życia konieczność dostosowania się zawodowego do aktualnych realiów[34]. A służy temu bez wątpienia odpowiednio wcześnie stworzony (na szczeblach kształcenia poprzedzających akademicki) i wyprofilowany już na studiach warsztat pracy.

W ten sposób dzisiejsza młodzież studencka staje się przedmiotem nieustannego zainteresowania nie tylko socjologii, pedagogiki czy psychologii, ale też innych dziedzin nauki – takich, jak: statystyka, demografia, polityka

[33] J. Jakubowska-Baranek, *Adaptacja młodzieży rozpoczynającej studia uniwersyteckie do środowiska akademickiego*, s. 42; por. E. Narkiewicz-Niedbalec, *Kompetencje intelektualne i emocjonalne studentów*, w: *Młodość i oświata za burtą przemian. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS*, red. K. Szafraniec, Toruń 2008.

[34] K. Jaskot, A. Murawska, *Charakterystyka „wieku studiów". Konsekwencje pedagogiczne*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, s. 113.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

społeczna[35]. Trzy pierwsze z wymienionych nauk traktują osoby studiujące jako kategorie młodzieży, czyli zbiory jednostek wyodrębnionych spośród innych z uwagi na jedną lub kilka cech. Do takich istotnych cech zalicza się np. środowisko życiowej aktywności studiującej młodzieży, a także jej indywidualne i zbiorowe uczestnictwo w tym środowisku oraz określoną odrębność tej grupy, poczucie wspólnoty i własnego systemu wartości oraz organizację wewnętrzną. Cechy te pozwalają nazwać grupę studencką grupą w sensie psychologicznym, jest to jednak grupa o wtórnym charakterze. Pozostałe trzy nauki zajmują się opracowywaniem statystycznego, ilościowego obrazu młodzieży studenckiej, w którym skupiają się na poziomie rozwoju kulturalnego, wartościach, celach, zasadach i ideałach preferowanych przez tą grupę[36].

Rozpoczynając charakterystykę młodzieży studenckiej, oprócz wskazania nauk podejmujących badania nad nią, wyjaśnić wypada także rozumienie takiego kluczowego dla tej części rozważań pojęcia, jak młodzież studencka. Otóż termin ten odnosi się do studentów stacjonarnych studiów licencjackich i magisterskich studiujących w wyższych szkołach cywilnych. Natomiast studentem jest ta osoba, która po zdaniu matury i ewentualnego egzaminu wstępnego została przyjęta na wyższą uczelnię[37].

Należy przypomnieć, że elementami scalającymi młodzież są główne obszary aktywności życiowej, wzory zachowań oraz sposoby spędzania wolnego czasu, a także wspólne osadzenie w grupach rówieśniczych oraz wspólne korzystanie z przestrzeni społecznej. Wszystkie te elementy są także charakterystyczne dla młodzieży studenckiej i wyróżniają ją spośród całej populacji młodzieży, przy czym zasadniczym nurtem działalności życiowej studentów jest nauka. Student był do czasu rozpoczęcia studiów uczniem i pozostaje nim nadal, jednocześnie staje się on także nauczycielem samego siebie. Normy grupowe obowiązujące go na uczelni wyznaczają zbliżone wzory zachowań i sposoby spędzania wolnego czasu, który jest zasadniczo inny niż w pozostałych grupach młodzieżowych.

Grupa studencka to grupa szczególnie uprzywilejowana, a etap studiów to znakomity czas na rozwój i samodoskonalenie, wzbogacony obcowaniem z osobami o najwyższych kwalifikacjach oraz udziałem w imprezach naukowych i kulturalnych[38].

Młodzież studencką traktowaną jako grupę społeczną wyróżniają ponadto takie cechy, jak:

– wiek – z reguły są to osoby od 19 do 27, a nawet do 30 r. ż.,

---

[35] Przegląd badań nad młodzieżą studiującą por. R. Góralska, *Studenci uniwersytetu końca XX wieku*, s. 55; E. Trubiłowicz, *Studenci i ich świat*, s. 42.

[36] E. Trubiłowicz, *Studenci i ich świat*, s. 53.

[37] R. Góralska, *Studenci uniwersytetu końca XX wieku*, s. 53.

[38] E. Trubiłowicz, *Studenci i ich świat*, s. 33.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

- status osoby uczestniczącej w edukacji na szczeblu akademickim,
- pełnoletniość w sensie prawnym,
- niepełna dojrzałość z powodu zderzania się systemu pojęć, wartości, nawyków ukształtowanych w szkole średniej z nową, często odmienną rzeczywistością,
- względna zależność ekonomiczna (bytowa) – koszty utrzymania na studiach pokrywa rodzina i państwo, do tego należy zaliczyć możliwość uzyskania dodatkowych środków poprzez podejmowanie prywatnej inicjatywy czy udział w spółdzielniach studenckich,
- względna niesamodzielność społeczna – wynika ona z niesamodzielności ekonomicznej, a także z tego, że studenci w szkole wyższej podlegają procesom nauczania i wychowania,
- jest to ponadto kategoria określana jako inteligencja *in statu nascendi*, ukończenie studiów wyższych wprowadza ją bowiem do tej warstwy społecznej i pełnienia jej właściwych funkcji[39].

Okres studiów to czas, kiedy młody człowiek poprzez twórczy stosunek do siebie ma możliwość dojrzeć, dorosnąć oraz stać się człowiekiem w pełni odpowiedzialnym. Proces ten jest uwarunkowany różnorodnością i odmiennością wcześniejszych doświadczeń wyniesionych z domu, środowiska rówieśniczego i szkoły. Czynniki te nadal wpływają na motywację do studiowania, wybór kierunku i specjalności studiów, kształtowanie nowych i pogłębianie dotychczasowych zainteresowań, na specyfikę interakcji społecznych, przyczyniają się też do zróżnicowania stopnia i tempa przystosowania się czy wręcz identyfikacji z nowym środowiskiem uczelnianym[40].

Podczas studiów młodzież powinna przekroczyć najwyższy poziom swoich możliwości poznawczych i intelektualnych, osiągnąć najwyższy punkt swoich zdolności reakcji na warunki zewnętrzne, maksymalną plastyczność i elastyczność nawyków psychomotorycznych, sprawność pamięci operacyjnej, umiejętność rozwiązywania zadań werbalno-logicznych oraz przerzutność uwagi. Młodzież w tym czasie potrafi bowiem poddawać percepcji i przyswajać wiedzę w złożonej postaci, systematyzować ją i weryfikować, wykorzystywać w rozwiązywaniu rozmaitych problemów o charakterze zarówno praktycznym, jak i teoretycznym. Kształtuje swój stosunek do wiedzy oraz do własnych możliwości intelektualnych. Co więcej, jakość tych procesów intelektualnych wpływa na dojrzewanie emocjonalne i światopoglądowe, chłonność, otwartość i giętkość umysłu na wszystko, co nowe, sprzyja bowiem krystalizowaniu się poglądów, przekonań oraz stabilizowaniu

[39] R. Góralska, *Studenci uniwersytetu końca XX wieku*, s. 54.

[40] J. Jakubowska-Baranek, *Adaptacja młodzieży rozpoczynającej studia uniwersyteckie do środowiska akademickiego*, s. 41.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

systemu wartości, zasad i norm moralnych. Kształtuje postawy wobec życia, przyszłej pracy oraz zawodu. Trzeba jednak pamiętać, że świat współczesny zdominowany jest wizualnością, a informacje rozmaitego typu nie dość, że są przekazywane w błyskawicznym tempie za pomocą Internetu i cyfrowych mediów, to jeszcze są maksymalnie skracane i co gorsze – upraszczane. Wielu młodych ludzi prezentuje taką skłonność do ułatwiania i upraszczania swoich działań, a ponadto jeszcze prezentuje nastawienie na ich natychmiastowość, co w kontekście warsztatu pracy i nauki może powodować powierzchowność prowadzonych analiz i dociekań poznawczych oraz sprzyjać powstawaniu oczekiwań, że wiedza naukowa będzie łatwa do zrozumienia i przyswojenia, że będzie podana w gotowej postaci, nawet w cieszącej się popularnością wśród dóbr konsumpcyjnych tzw. wersji *light*[41].

Jeszcze inne ważne zmiany dotyczące „wieku studiów", nieomówione do tej pory (poza rozwojem tożsamości, rozwojem poznawczym – skomentowanym w niniejszym punkcie 2.1., a dokładnie podpunkcie 2.1.2.), wartościami i postawami studentów wobec życia, kształtowaniem się ich aspiracji i orientacji życiowych, które będą przedmiotem opisu w punkcie 2.2., dotyczą krystalizacji się światopoglądu. Światopogląd jest wypracowaną przez człowieka w toku jego doświadczeń reprezentacją świata i własnego w nim miejsca. Wyjaśnia całokształt doświadczenia człowieka – fakty i wartości, odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne, moralne, dotyczące świata jako całości. Jest on rezultatem uspójnienia przekonań i zachowań, pozwala osiągnąć względną harmonię między wewnętrznymi przekonaniami a podejmowanymi działaniami. Na podstawie światopoglądu człowiek orientuje się w świecie, wyjaśnia, ocenia i przewiduje zdarzenia, ustosunkowuje się do życia i pracy, do samego siebie, a także wobec innych ludzi, ustala wartości oraz wybiera cele, do których dąży. Wzmacnia swoje dążenia do poznania i zrozumienia – samego siebie, świata, do integracji wiedzy, aby możliwe było formułowanie różnych przekonań, sądów i ideologii dotyczących rozmaitych obszarów życia. Równolegle jednak powstają przeróżne napięcia związane z ogromną ilością informacji, brakiem ich jednoznaczności, z niedookreślonością, z trudnością odnalezienia względnie stałych punktów odniesienia w swoim życiu, z koniecznością dokonania wyboru i podjęcia decyzji[42].

Współczesne młode pokolenie, także młodzieży studiującej, w istotnym stopniu charakteryzuje poczucie zagubienia w burzliwie zmieniającej się rzeczywistości, niepokój i niepewność wobec najbliższej przyszłości, obawa przed bezrobociem po ukończeniu studiów, poczucie anomii i kryzysu takich norm i wartości, jak: prawda, uczciwość, sprawiedliwość. Młodzieży tej to-

[41] K. Jaskot, A. Murawska, *Charakterystyka „wieku studiów"*, s. 112.
[42] Tamże, s. 111.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

warzyszą brak poczucia bezpieczeństwa, trudne warunki materialne, poczucie deprymacji, poczucie zagrożenia wzrostem przestępczości i agresji. Znamienne dla niej jest także odwrócenie się od przeszłości, która jest rozdziałem zamkniętym, a w zamian za to rozsądne i pragmatyczne oraz realistyczne przystosowanie do istniejących warunków, wycofanie z szerszej aktywności społecznej, orientacja bardziej indywidualna niż wspólnotowa, zorientowanie na konsumpcję i wygodne życie, a także przyjemności i rozrywki. Młodzież tę cechuje również niechętny stosunek do rosnących nierówności społecznych, nastawienie na edukację i równość szans edukacyjnych, domaganie się powszechności dostępu do bezpłatnych studiów wyższych, a także świadomość, że szanse edukacyjne zależą w dużej mierze od sytuacji materialnej rodziców, co z kolei powoduje wewnętrzne różnicowanie na dzieci „lepszych i gorszych szans". Istotne jest nastawienie na zmiany i technologie informacyjne, „świadomość medialna", ponadto akceptacja dla przemian demokratycznych i poszerzenia swobód obywatelskich przy ambiwalentnym stosunku do zmiany ekonomicznej, której efektami są bezrobocie i rosnące nierówności. Młodzież ta dostrzega zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki zmiany społecznej, jest zorientowana na rodzinę, ale jednocześnie odracza decyzję o małżeństwie i rodzicielstwie (charakterystyczna staje się tendencja do wchodzenia w związki kohabitacyjne). Oprócz tego wyróżnia ją kryzys tożsamości, poczucie zerwania ciągłości tradycji kulturowej w sytuacji gwałtownej zmiany, poszukiwanie nowych projektów życia duchowego[43].

Wszystkie te wymienione czynniki sytuacji współczesnej młodzieży studiującej powodują, że odpowiedzi na pytania o sens, skład, wygląd i jakość jej warsztatu na studiach nie są łatwe i domagają się całościowego zbudowania tego pojęcia w oparciu o postulowany we współczesnych naukach pedagogicznych paradygmat systemowy, w którym istotne są zarówno poszczególne elementy pewnej ponadaddytywnej całości, jak i sprzężone relacje między nimi[44].

[43] B. Galas, *Młodzież*, s. 335–336.

[44] Por. K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika*; taż (w układzie chronologicznym), *Źródła podejść do pedagogiki. Zarys problemów*, Kielce 2005; *Podejścia całościowe do pedagogiki. Wybór*, Rzeszów 2008; por. także: W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy. Nowe horyzonty pedagogiki pracy*, Warszawa 2006; R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 2, *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Toruń 2007; *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*; K. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

2.2. Wartości, aspiracje i orientacje życiowe studentów

2.2.1. Istota preferowanych przez młodzież studencką wartości

Pytania o wartości nurtowały ludzi od zarania dziejów, a mimo to współcześnie pojęcie to jest jednym z trudniejszych do wyjaśnienia, wiek XXI bowiem to wiek kryzysu wartości wywołanego niezwykłym tempem przemian, specyficznej transformacji w sferze zarówno społecznej, jak i osobistej. Młodzież, poszukując własnej drogi życiowej w chaosie i niepewności, także i ta studiująca, często staje przed wieloma dylematami. Pisząc więc o warsztacie pracy i nauki studentów pedagogiki, istotne staje się przedstawienie także tej kwestii szczegółowej. Młody człowiek powinien wiedzieć nie tylko to, czym są wartości i jakie funkcje pełnią w życiu człowieka, ale i na jakich wartościach oprzeć budowanie własnego warsztatu pracy. Nie są to łatwe pytania w obliczu różnorodności wartości i ich niejednoznaczności. Wskazują jednak nową, dość interesującą, a nawet konieczną w przypadku badania warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki drogę poznania, nie tylko teoretycznego, ale także empirycznego.

Rozważania dotyczące sfery wartości preferowanych przez studentów należy zatem rozpocząć od zwięzłego przedstawienia ich istoty i klasyfikacji. Wiele nauk posługuje się tym pojęciem: nie tylko pedagogika, ale także psychologia, filozofia, socjologia, teologia, antropologia, etyka oraz logika, a nawet ekonomia. I tak np. w ekonomii pojęcie wartości jest łączone z ceną: wartość to ucieleśniona w towarze społeczna praca producentów. W filozofii zaś wartość przedmiotu odróżnia się od jego właściwości, czyli znaczenia. Według absolutystów wartości istnieją niezależnie od upływu czasu, natomiast relatywiści uważają, że wartości mają charakter względny i są uwarunkowane kulturowo i społecznie. Z kolei sensualiści odnoszą wartości do przyjemności. Agnostycy zaś nie wykluczają faktu istnienia wartości, sądzą jednak, że nie można ich poznać. Według nihilistów wartości nie mają żadnego znaczenia. Jeszcze inaczej spostrzegają wartości pragmatyści – odnoszą je do użyteczności[45].

W psychologii przekonująco brzmi ujęcie wartości w sposób następujący: wartością jest to, co jest przedmiotem poznania i co spełnia funkcję wskaźnika wyboru motywów działania, jest postawą rozumianą jako czynnik selekcji motywów, ponadto stanowi kryterium doboru celu oraz jest czynnikiem determinującym wybór celu, a dokonany wybór istotnie wpływa na emocje[46].

---

[45] M. Wojciechowska, *Wartości młodszego i starszego pokolenia Polaków w okresie transformacji ustrojowej*, Kielce 2008, s. 14.

[46] Tamże, s. 15.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

W pedagogice, w teorii wychowania wartości to wszystko to, co jest istotnie ważne i cenne zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa, co jest godne pożądania oraz łączy się z pozytywnymi przeżyciami i wytycza cel działań ludzkich[47]. Wartości i wychowanie to dwie powiązane z sobą kategorie. Wartości stanowią świat rzeczywistości człowieka, podmiotu zainteresowań wszystkich nauk pedagogicznych. Człowiek – sam pozostając wartością – żyje w świecie wartości, a one wpływają, określają charakter jego życia i stan rozwoju. Wartości pozwalają nie tylko zrozumieć człowieka, lecz także poznać jego dążenia, zainteresowania, potrzeby i cele działań. Dzięki nim i poprzez nie dokonuje się rozwój człowieka, ustawiczne odkrywanie i urzeczywistnianie siebie jako osoby, budowanie indywidualnych cech swojej tożsamości. W ten sposób człowiek jest wprowadzany w kulturę i życie społeczne[48].

Istotne jest to, że wartości łączą się w hierarchiczne układy, następuje rangowe uporządkowanie wartości w kategoriach ważności. Innymi słowy, chodzi tu o system wartości, w którym występują różne postacie powiązań, mianowicie pionowe (układ liniowy wartości), poziome (układ szeregowy) i mieszane (czyli równoczesne występowanie układów pionowych i poziomych)[49]. Z właściwości zaś systemu wynika, że nie istnieje bezwzględna hierarchia wartości, ponieważ cechą systemu jest otwartość i dynamika[50].

Skoro mowa o hierarchii wartości, to pora wskazać na ich podział i uporządkowanie w obrębie wybranych klasyfikacji. Dobrze znaną i przydatną dla teorii wychowania klasyfikację wartości stworzył np. E. Spranger. Wyróżnił on wartości teoretyczne, ekonomiczne, estetyczno-artystyczne, społeczne, polityczne i religijne, wartości te odpowiadają sześciu typom osobowości człowieka. Z kolei M. Rokeach wyodrębnił wartości ostateczne i instrumentalne. Wśród ostatecznych ulokował: bezpieczeństwo narodowe, bezpieczeństwo rodziny, dojrzałą miłość, dostatnie życie, mądrość, poczucie dokonania, poczucie własnej godności, pokój na świecie, prawdziwą przyjaźń, przyjemność, równowagę wewnętrzną, równość, szczęście, świat piękna, uznanie społeczne, wolność, zbawienie i życie pełne wrażeń. Natomiast do wartości instrumentalnych zaliczył: ambicję, zdolności, urok – czar osobisty, czystość, odwagę, umiejętność przebaczenia, opiekuńczość, uczciwość, twórczą wyobraźnię, niezależność, intelektualizm, logiczność, miłość, wrażliwość, po-

[47] M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005, s. 96.

[48] W. Furmanek, *Renesans wartości w pedagogice*, w: *Renesans wartości w edukacji*, red. M. Wojciechowska, Kielce 2009, s. 21.

[49] M. Wojciechowska, *Wartości młodszego i starszego pokolenia Polaków w okresie transformacji ustrojowej*, s. 24; por. A. Ryk, *Pokolenie zmiany. Studium porównawcze wartości i perspektyw życiowych młodzieży włoskiej i polskiej*, Kraków 2004, s. 14.

[50] Por. K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika*; taż, *Podejścia całościowe do pedagogiki*; por. także: *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

słuszeństwo, grzeczność, odpowiedzialność i samokontrolę[51]. Interesującą propozycję podziału wartości przedstawiła M. Mead, dzieląc je na wartości bezpośrednie, tzw. obyczajowe i ostateczne. Wartości bezpośrednie (np. takie, jak styl życia czy moda) wypływają z solidarności młodzieży, przynależności do grupy, przeciwstawianiu się dorosłym, są jednak dość nietrwałe, przemijają tak samo jak moda i nie mają większego wpływu na dążenia ludzkie. Z kolei klasa wartości ostatecznych (np. dobro, sens życia) ma duży wpływ na wybór celów w życiu[52]. Jeszcze innej, godnej uwagi, klasyfikacji wartości dokonała H. Świda-Ziemba, dzieląc je na: intelektualne, estetyczne, socjocentryczne, allocentryczne, prestiżowe, materialne, przyjemnościowe, emocjonalne i perfekcjonistyczne. Podstawą rozróżnienia tych wartości, nazwanych przez nią „czystymi", stała się różnorodność treści, jakimi mogą być i zazwyczaj są wypełnione poszczególne wartości jednego typu, w którym zawierają się wszystkie możliwe indywidualne jego manifestacje[53]. Wśród rozlicznych klasyfikacji zwraca uwagę jeszcze podział W. Morszczyńskiego, stworzony w odpowiedzi na pytanie, które z przekazywanych w procesie kształcenia wartości mogą być zaakceptowane przez ucznia-wychowanka. Wyróżnił więc wartości dóbr, wartości hedoniczne, wartości witalne, dalej – poznawcze, estetyczne, moralne i religijne[54].

Dla edukacji i nauk o niej podstawowe znaczenie mają wartości poznawcze, czyli odkrywczość, prawdziwość, twórczość, podmiotowość uczestników procesu kształcenia, wolność, odpowiedzialność, autentyzm, spotkanie, dialog, zaangażowanie, altruizm, wizja, wola, odwaga, nadzieja, szacunek. U podłoża tych wartości znajduje się prawda[55] i wszystkie one mają ogromne znaczenie w organizacji warsztatu pracy studentów – nie tylko pedagogiki.

W toku wychowania i nauczania wartości wyznaczają poczynania wychowawców-nauczycieli i wychowanków-uczniów, studentów, dlatego trzeba czynić wszystko, aby mogły być rozumiane, akceptowane i stosowane. Są one bowiem nie tylko źródłem dyrektyw, ale także inspiracji[56]. Wychowanie według wartości powinno przebiegać na drodze od rozpoznania i rozumienia wartości, przez ich akceptację i pragnienie, wybór i hierarchizację, aż do urzeczywistniania i animacji społeczeństwa do urzeczywistniania wartości[57]. W toku przyjmowania przez człowieka wartości można więc wyróżnić trzy

[51] M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, s. 99–100.

[52] M. Wojciechowska, *Wartości młodszego i starszego pokolenia Polaków w okresie transformacji ustrojowej*, s. 29.

[53] Tamże, s. 33.

[54] Tamże, s. 34.

[55] K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005, s. 130.

[56] Tamże, s. 138, por. tenże: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.

[57] W. Furmanek, *Renesans wartości w pedagogice*, s. 25.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

warstwy. Pierwszą jest warstwa poznawcza: trzeba poznać, wiedzieć coś, doświadczyć czegoś (może to być poznanie zarówno umysłowe, jak i zmysłowe), a to staje się wstępem do przeżycia, czyli drugiej warstwy, wolitywnej. Jest to warstwa, w której człowiek jest zdolny pragnąć pewne treści oznaczające wartość, determinuje się swą własną wolą i w ten sposób tworzy grunt dla powstania trzeciej warstwy, aksjologicznej. Jej istotą jest osobowe przeżycie wartości, w duchu uznania, aplauzu i afirmacji[58]. Studenci pedagogiki, tworząc własny warsztat pracy i nauki, powinni uczyć się przechodzenia właśnie taką drogą już od samego początku studiów, najpierw przy życzliwej pomocy nauczycieli akademickich, potem coraz bardziej samodzielnie, a także we wzajemnej współpracy między sobą w grupach studenckich.

Edukacja powinna uformować w młodzieży solidny fundament osobowości, polegający na prawidłowym stosunku do własnej osoby, otwartym i kooperatywnym stosunku do innych ludzi i zaangażowanej postawie wobec własnych obowiązków[59]. Sprzyjać temu powinny liczne funkcje, jakie wartości pełnią w procesie edukacji, czyli celowościowe, treściowe, sytuacyjne, informacyjne, integracyjne i determinujące. I jeszcze takie, jak: orientacyjne, metadecyzyjne (rozstrzygające), socjalizacji i gratyfikacji[60]. Istotą wypełnienia tych funkcji jest to, że wartości nadają sens życiu i pozwalają uporządkować działania w sposób perspektywiczny, stanowią kryterium ocen i orientacji, pomagają podjąć decyzję w przypadku konfliktu motywów. Są one źródłem satysfakcji jednostki, dzięki nim zostaje ona włączona do życia zbiorowości[61].

Prób zdiagnozowania preferencji wartości wśród młodzieży podjęło się wiele osób[62]. W kontekście warsztatu pracy studentów pedagogiki uwagę zwracają badania H. Świdy-Ziemby nad wiedzą społeczną licealistów[63] oraz nad elitą pokolenia – licealistami, studentami i menadżerami – i ich postawami w nowym świecie (po 1989 r.)[64]. W wyniku badań nad wiedzą społeczną autorka sformułowała takie m.in. takie wnioski: zdecydowana większość młodzieży była nastawiona na sukces, wskazywała różne obszary, na których

[58] J. Homplewicz, *Pedagogika i etyka. Zarys etyki pedagogicznej*, Rzeszów 2009, s. 34.

[59] K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, s. 141.

[60] Tamże, s. 125.

[61] Tamże, s. 126.

[62] Przegląd badań wartości por. A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok 1997; *Młodzi 2011*, red. K. Szafraniec, Warszawa 2011; A. Ryk, *Pokolenie zmiany*; E. Trubiłowicz, *Studenci i ich świat*; M. Wojciechowska, *Wartości młodszego i starszego pokolenia Polaków w okresie transformacji ustrojowej*.

[63] H. Świda-Ziemba, *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa 2000.

[64] H. Świda-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

może realizować własną aktywność, wśród nich także szkołę, ale według niej duże tempo życia utrudnia osiąganie bogactwa wewnętrznego i wywołuje stres. Jako wartość aksjologiczna pojawiła się niezależność. Człowiek wybiera własną drogę w życiu i dąży do jej spełnienia. Efektem uznania dla niezależności była wysoka ocena wartości afiliacyjno-allocentrycznych, które krzyżowały się u badanych osób w swoisty sposób z nastawieniem na osiąganie dobrobytu materialnego oraz sukcesu w życiu. Były one też wyrazem odczuwania zagrożeń wynikających z konkurencji, wątpliwości w podejmowaniu samotnych wyborów. Jeśli chodzi o rozumienie przez młodych ludzi pojęć rozumu i emocji, to kategorie te uplasowały się jako przeciwieństwa: rozum był odnoszony do „otwartego umysłu", a emocje do miłości. Ponadto wśród badanych zaznaczyło się naturalne nastawienie, że w niejednorodnym, sprzecznym świecie należy mieć własne opinie i poglądy, powinny one jednak opierać się na solidnych argumentach. Wartościami dla tego pokolenia nie był ani pieniądz, ani sukces, ani zaradność, ani pracoholizm, ani hedonizm, ani łatwe życie, ani lekkość pop-kultury[65]. Ogólnie rzecz biorąc, badana młodzież w większości deklarowała zadowolenie z życia i nowych możliwości wynikających z transformacji społeczno-ustrojowej.

Natomiast populację badaną w 2005 roku H. Świda-Ziemba nazwała pokoleniem dwóch części – ciemnej i jasnej, ponieważ w tym przypadku już zaznaczyło się zróżnicowanie badanej młodzieży, wynikające z poziomu wykształcenia, podziałów ekonomicznych i klasowych. Część ciemną wyróżnia bierność, zagubienie i życie chwilą. Jasną część cechuje aktywność, pragnienie wiedzy, chce ona zmieniać świat, wierzy w siebie i w sens życia[66]. Tak więc z jednej strony młodych ludzi cechuje brak zainteresowań problemami społecznymi, uleganie wzorom medialnym, osobowe rozdarcie, nieodpowiednie reakcje w chwilach niepowodzeń, egoizm, nieumiejętność nawiązywania głębszych więzi interpersonalnych, a z drugiej strony wiara w siebie, ukierunkowanie na cel, pragnienie osobistego rozwoju, chęć zdobywania wiedzy i umiejętności, krytycyzm w ocenie różnych sytuacji, wysoka ocena wartości moralnych oraz poczucie perspektyw w życiu[67].

W świetle badań z 2005 roku wartości pokolenia studentów to wartości przez nie ani niewykreowane, ani niewybrane. „Zostały one przyjęte i zakorzenione w nas, gdyż poddaliśmy się wszechpotężnej presji zewnętrznych wpływów, jesteśmy produktem czasów, w jakich żyjemy, a nie podmiotem zbiorowym"[68]. Hierarchia wartości ważnych dla własnego życia badanej gru-

[65] H. Świda-Ziemba, *Młodzież końca tysiąclecia*, s. 535.
[66] H. Świda-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*, s. 28.
[67] Tamże, s. 296–297.
[68] Tamże, s. 267.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

py studentów skomponowała się z następujących: inteligencja, wrażliwość, odpowiedzialność, uczciwość, otwartość, samorealizacja, posiadanie zasad, bycie sobą, samoakceptacja, rozwój, dojrzałość, niezależność. Były to jednak wartości o tyle powszechne, że funkcjonowały u znakomitej większości badanych, o tyle zaś indywidualne, że były wzajemnie skrywane[69].

Natomiast współczesna młodzież w świetle raportu *Młodzi 2011* w porównaniu z rodzicami (młodzieżą w czasach PRL) znacznie bardziej ceni wykształcenie, interesującą pracę, duże pieniądze oraz barwne i ciekawe życie. Ważniejsze są dla niej przyjaźń, poczucie bycia potrzebnym, prestiż i szacunek wśród ludzi. Jest to generacja bardziej wyrazista, bardziej zachłanna życiowo, wymagająca, ale nie roszczeniowa. Filarami jej wewnętrznego świata są wartości osobiste i afiliacyjne – szczęście, miłość, przyjaźń, życie rodzinne oraz praca jako warunek udanego życia i źródło osobistych satysfakcji. Młodsze roczniki są bardziej wyrazistym produktem społeczeństwa konsumpcyjnego, starsze zaś przypominają międzypokolenie. Młodsi częściej podkreślają wagę pieniędzy, częściej też prezentują style życia zalecane przez konsumpcjonizm przez przywiązanie do niekonwencjonalności, barwności czy indywidualizmu. Są bardziej wyrazistym tworem ponowoczesności, z jej ambiwalencjami i sprzecznościami. Uważają, że są bardziej wrażliwi na świat i ludzi, ale i bardziej permisywni wobec panujących w nim norm. Słabiej czują się związani z tradycyjnymi wspólnotami, np. religią czy narodem, lecz silnie odczuwają potrzebę wspólnoty między sobą. Dążą do dobrobytu, ale nie wykazują szczególnego skrzywienia w kierunku nadmiernego posiadania[70]. Natomiast młodzi dorośli (międzypokolenie) nie wartościują wysoko wykształcenia, barwnego stylu życia, bardziej cenią potrzebę bycia użytecznym, spokojne oraz mniej wymagające życie oraz brak nałogów. Swymi wyborami potwierdzają, że są bardziej konwencjonalni i/lub bardziej racjonalni. Wykształcenie stanowi ważny klucz do trzech bardzo ważnych obszarów życia i trzech rodzajów potrzeb – bezpieczeństwa, poziomu i jakości życia oraz prestiżu. Młodzi wiedzą, że bez odpowiedniego wykształcenia nie zdobędą dobrej pracy i wysokich dochodów[71].

2.2.2. Postawy studentów wobec procesu studiowania

Nastawienie młodych ludzi wobec świata zewnętrznego, a w nim wobec kogoś lub czegoś może lokować się na swoistym kontinuum – od obojętności poznawczej, emocjonalnej do chęci, postawy zaangażowania poznawczego

[69] Tamże, s. 271.
[70] *Młodzi 2011*, s. 61.
[71] Tamże, s. 41.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

i emocjonalnego. Dlatego w kontekście podjętego tematu warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki celowe i uzasadnione staje się więc przybliżenie takiej kwestii szczegółowej, jak istota i uwarunkowania kształtowania postaw. Student powinien nie tylko wyrobić w sobie pozytywny stosunek do organizowania swojego miejsca pracy i formowania umiejętności studiowania, lecz także coraz głębiej i szerzej angażować się w proces modernizowania swojego warsztatu pracy.

We wprowadzeniu do rozważań nad zagadnieniem postaw bez trudu można zauważyć, że postawa to stosunek człowieka do życia albo pewnej wyróżnionej sfery zjawisk, lecz nie tylko, jest to bowiem również ustosunkowanie się, nastawienie, zachowanie, postępowanie, jak to zresztą podają źródła rudymentarne[72], a także uzmysławia wiedza potoczna. W naukach społecznych na konwencjonalną definicję postawy składa się komponent afektywny (emocje, uczucia wobec obiektu postawy), poznawczy (myśli, dociekania, przekonania na temat tego obiektu) i behawioralny (czyli predyspozycje do określonego zachowania, działania, dążenia). Najprościej więc przyjmuje się łącznie – sumatywnie – że postawa to stosunek emocjonalny, poznawczy i oceniający lub wartościujący, kształtujący i pozostający pod wpływem przejawianych motywacji do określonych zachowań, działań lub dążeń jednostki wobec wybranego przedmiotu postawy[73].

Trudność w opracowaniu ponadaddytywnej definicji terminu „postawa" wynika z tego, iż jest on wieloznaczny. I tak w psychologii ogólnej podkreśla się czynnik oceniający postawy, a za jej główny komponent wskazuje się osobno motywy, reakcje zachowania i działania z nią związane czy też emocje typu pozytywnego-negatywnego. Postawa wiąże się też z odrzuceniem lub akceptacją, ma specyficzny lub ogólny charakter. Na gruncie psychologii behawiorystycznej istotą postawy jest większa ilość powiązanych z sobą reakcji, zachowań powtarzających się i konsekwentnych. Z kolei w psychologii nawiązującej do koncepcji socjologicznych meritum postawy wyrażają emocje i opinie[74]. Dopiero w psychologii społecznej, w jej nurcie poznawczym, postawa to układ przestrzeni wartościujących, trwała organizacja procesów psychicznych – motywacyjnych, emocjonalnych, percepcyjnych i poznawczych, związanych z jakimś aspektem świata jednostki, trwała struktura opisujących i oceniających przekonań, które ukierunkowują jednostkę do określonego sposobu zachowania wobec przedmiotu postawy[75].

---

[72] *Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 1993, s. 681.

[73] A. Sosnowski, *Postawy studentów wobec współczesnego świata*, Olsztyn 2010, s. 14.

[74] E. Trubiłowicz, *Studenci i ich świat*, s. 11; por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, s. 29.

[75] E. Trubiłowicz, *Studenci i ich świat*, s. 11–12.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Postawom przypisuje się pewne cechy z uwagi na treść przedmiotową, zakres, kierunek, siłę, złożoności, zawartość i trwałość. Natomiast biorąc pod uwagę to, który z komponentów stanowi główne źródło postawy, wyróżnia się trzy rodzaje, mianowicie: 1) postawy oparte na poznaniu, 2) postawy oparte na emocjach oraz 3) postawy oparte na składniku behawioralnym.

Wśród funkcji postaw wyróżnia się funkcję przystosowawczą, samoobronną, ekspresywną oraz poznawczą. Pierwsza funkcja pozwala na dostrzeganie i wartościowanie pozytywnych i negatywnych wpływów środowiska, a także regulację tych wpływów przez ich osłabianie bądź intensyfikowanie. Druga służy obronie wyobrażenia o sobie samym, powoduje aktywność chroniącą przed stresem i frustracją, kształtującą pozytywny obraz samego siebie. Trzecia jest odzwierciedleniem żywionych przez osobę przekonań oraz jej obrazu siebie, zdradza przyjętą przez nią hierarchię wartości oraz przekonania moralne i religijne. I ostatnia, czwarta, która pojawia się wtedy, gdy postawa jest środkiem do uzyskania wzorca potrzebnego do rozumienia świata oraz prowadzi do poznania otaczającej rzeczywistości[76].

Kształtowanie postaw rozpoczyna się w sytuacji kontaktu podmiotu i przedmiotu postawy. Postawy zostają zaś utrwalone wtedy, gdy kontakt jest powtarzany. Natomiast źródłami postaw są doświadczenia społeczne, tradycje kulturowe, własne działania jednostki oraz przyswojenie ich od innych osób. Ponadto postawy są przejmowane przez empatię, naśladowanie, modelowanie, identyfikację czy też przyswojenie z otoczenia, za sprawą emocjonalnego wpływu pewnego rodzaju praktyk, przez doświadczenia traumatyczne lub też na skutek zachodzących procesów intelektualnych[77]. Źródła postaw tkwią również w potrzebach i cechach osobowości poszczególnych jednostek, informacjach o przedmiotach postawy oraz w kontekstach wartości wybranych grup społecznych, np. rodziny, grupy koleżeńskiej czy też środowiska edukacyjnego[78].

Postawy ulegają zmianom, mogą one być jednak utrudnione, gdy dana postawa jest istotna dla człowieka lub, przeciwnie, ułatwione, gdy przedmiot postawy nie był mu dobrze znany[79].

Warto jeszcze dodać, że wśród pojęć towarzyszących pojęciu postawy znajdują się takie, jak: opinia, uprzedzenie, stereotyp. Opinia bowiem wyraża

---

[76] Tamże, s. 13–14.

[77] Doświadczenie determinuje bowiem rodzaj wyniesionych znaczeń. Jest ono ujmowane i porządkowane w niepowtarzalny, właściwy danej jednostce sposób. Ponadto jest ono wynikiem nie tylko własnej aktywności podmiotu, ale także przekazu kulturowego (por. *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Kraków 2010, s. 31).

[78] E. Trubiłowicz, *Studenci i ich świat*, s. 18–19.

[79] Tamże, s. 13.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

stronę poznawczą i uczuciowo-motywacyjną postawy, nie powinno się jej jednak utożsamiać z przekonaniem, ponieważ ono wchodzi tylko w skład komponentu poznawczego i jest stanem intelektualnej pewności w przeciwieństwie do opinii, która może odzwierciedlać wątpliwości i przypuszczenia. Z kolei uprzedzenie wyrasta z odniesień emocjonalnych, mających jednak wpływ na poznanie, zanim jeszcze człowiek zetknie się z obiektem ustosunkowania. Ma ono charakter negatywny, jest mechanizmem upraszczania złożoności środowiska, jest także określane jako niechęć wobec wybranej grupy społecznej. Z uprzedzeniem jest powiązany stereotyp, czyli struktura poznawcza, w skład której wchodzą oczekiwania, przewidywania i wiedza o jakiejś grupie społecznej. Stereotypy porządkują rzeczywistość i czynią ją prostszą, a ich przekaz dokonuje się np. za sprawą rodziców, rówieśników lub też mediów[80].

Kończąc rozważania na temat postaw, trzeba zaznaczyć, że młodzież studencka to populacja osób, które łatwo ulegają przekazom perswazyjnym, szczególnie gdy pochodzą one od atrakcyjnego i obdarzonego autorytetem nadawcy, formułowane są nie wprost i są akceptowane przez znaczną grupę. Tak też dzieje się w przypadku tworzenia i ulepszania swojego warsztatu pracy na studiach, np. właśnie pedagogicznych. W związku z tym można założyć, że przekazy te mogą mieć diametralnie różny charakter i zupełnie odmienny wpływ na proces formowania tego warsztatu[81].

2.2.3. Szczególne znaczenie aspiracji i orientacji życiowych studentów

Motywy, postawy i aspiracje w znacznym stopniu wpływają na podejmowane przez człowieka działania, wyznaczają nie tylko ich kierunek, ale i natężenie. Aspiracje są czynnikiem szczególnie warunkującym owe działania i oddziałującym przez długie okresy życia, pozostają one w związkach z przyjętą hierarchią wartości, współdecydują o planach życiowych jednostki, jej bliższych i dalszych zamierzeniach, o aktywności związanej z realizacją tych planów i pragnień[82]. Dlatego też istotne jest przyglądnięcie się tej kwestii przy okazji omawiania problematyki warsztatu studentów pedagogiki. Trzeba jednak zaznaczyć, że także i tu nie ma gotowych odpowiedzi i tylko pośrednio na podstawie analizy literatury przedmiotu można będzie wyprowadzić pewne przesłanki teoretyczne, które dopiero w dalszej kolejności należałoby poddać odpowiednim badaniom. Nie jest więc jasne, ale za to bardzo interesujące, jakie są plany, zamierzenia i pragnienia studentów w sprawie tworzenia i mo-

[80] Tamże, s. 15–18.
[81] Por. A. Sosnowski, *Postawy studentów wobec współczesnego świata*.
[82] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, s. 5.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

dernizowania warsztatu pracy jako stanowiska pracy oraz konkretnych umiejętności warsztatowych.

Pierwszym zatem zadaniem, prowadzącym do pewnych ustaleń w tym zakresie, jest określenie istoty samych aspiracji. Otóż pojęcie to jest wieloznaczne w języku naukowym oraz w mowie potocznej. I tak powszechnie aspiracje utożsamiane są z ambicją, celem, dążeniem, marzeniem, potrzebą, pragnieniem, pretensją, a nawet z życzeniem[83]. Także według źródeł słownikowych aspiracje oznaczają pragnienie czegoś, dążenie do czegoś, pragnienie realizacji ambitnych planów i zadań[84]. Natomiast naukowe ujęcia aspiracji są przedmiotem opisów psychologicznych i socjologicznych. W psychologii aspiracje są traktowane jako pragnienie osiągnięcia czegoś szczególnego, dążenie do jakiegoś celu, ambicja, pewien rodzaj nastawień, a także przekonanie o własnych możliwościach i odnoszą się one do przewidywanych tworów aktywności ludzkiej. Dotyczą one bardziej natury ludzkich dążeń niż obiektów tych dążeń[85]. W socjologii zaś aspiracje oznaczają ogół pragnień i dążeń dotyczących osobistej przyszłości jednostki. Swoistą podstawę tych dążeń wyznaczają hierarchie celów i wartości, które przesądzają o planach życiowych jednostki. Ponadto aspiracje dotyczą obiektów dążeń ludzkich, czyli wartości, spraw i rzeczy, które stanowią obiekt tych pragnień[86].

Przedstawione określenia aspiracji oddają typowe refleksje pojawiające się w odmiennym podejściu do nich – bądź to psychologicznym, bądź to socjologicznym. Poznaniu aspiracji ludzkich najlepiej jednak służy podejście całościowe, wielostronne, w myśl którego za aspiracje uznaje się względnie stałe oraz silne życzenia jednostki dotyczące właściwości lub stanów, jakimi ma się odznaczać jej życie w przyszłości oraz obiektów, jakie w tym życiu zamierza osiągnąć[87].

Aspiracje jednostki dotyczą przeróżnych obiektów czy też celów i z uwagi na to konieczne stało się określenie ich typów. Wspomniana wielość obszarów człowieczych pragnień i dążeń wyznacza szereg rozmaitych kryteriów klasyfikacji aspiracji, np. takich, jak: poziom aspiracji, relacje między poziomem aspiracji a możliwościami ich realizacji, związki aspiracji z działaniem,

---

[83] M. Szczepska-Pustkowska, *Aspiracje*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, s. 195.

[84] *Słownik wyrazów obcych*, red. B. Pakosz, E. Sobol, C. Szkiłądź, H. Szkiłądź, M. Zagrodzka, Warszawa 1993, s. 77.

[85] Por. T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, s. 13–16.

[86] Tamże, s. 17; por. A. Skuza, *Plany i aspiracje życiowe pokolenia młodych Polaków*, w: *Wychowanie i nauczanie w społeczeństwie otwartym. Wybrane zagadnienia*, red. W. Grelowska, E. Kielska, Radom 2010, s. 58.

[87] A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, s. 32.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

perspektywę czasową potrzebną do ich realizacji, ich trwałość i zmienność, ich związki ze świadomością, przedmiot aspiracji oraz ich treść[88].

I tak ze względu na poziom aspiracji wyróżnia się aspiracje wysokie, przeciętne oraz niskie. Natomiast z uwagi na możliwości realizacji aspiracji powstały następujące ich odmiany: aspiracje adekwatne i nieadekwatne do posiadanych możliwości, przy czym aspiracje nieadekwatne przybierają postać aspiracji zaniżonych lub zawyżonych. Natomiast na podstawie związków aspiracji z działaniem wyodrębnia się aspiracje życzeniowe i działaniowe. Biorąc z kolei pod uwagę perspektywę czasową realizacji powziętych celów działań i zadań, wyróżnia się aspiracje aktualistyczne – bliższe oraz aspiracje perspektywiczne, czyli dalsze, przyszłościowe. Ponadto z uwagi na to, że niektóre aspiracje wymagają rozłożenia aktywności na dłuższy czas, mówimy o aspiracjach przejściowych i trwałych. Przy czym stosunkowo długi okres trwania nie wyklucza ich zmienności, w wyniku czego powstały tzw. aspiracje o różnej ruchliwości poziomej lub pionowej. Dalsze kryterium podziału – związek aspiracji ze świadomością powoduje ich podział na uświadomione oraz latentne (nieuświadomione). Kolejne kryterium różnicujące aspiracje to ich przedmiot, w związku z czym wyróżnia się aspiracje ukierunkowane i nieukierunkowane. I wreszcie z powodu na treść aspiracji wyodrębnia się takie ich odmiany, jak: rekreacyjne, szkolne, edukacyjne, poznawcze, zawodowe, aspiracje do samokształcenia, społeczne, prospołeczne, osobiste czy aspiracje związane z posiadanymi zainteresowaniami i zamiłowaniami[89].

W kontekście warsztatu pracy oraz nauki studentów pedagogiki ciekawe i godne czujnej uwagi byłoby np. zbadanie istoty aspiracji poznawczych, zawodowych, a także samokształceniowych czy też wynikających z zainteresowań studentów, a nawet aspiracji materialnych[90], związanych ze swoim miejscem pracy studyjnej. Tym bardziej, że poszczególne odmiany aspiracji niezwykle rzadko występują w czystej formie, najczęściej łączą się z sobą przez krzyżowanie. Ponadto wielokształtna i zmienna przestrzeń rzeczywistości powoduje powstawanie coraz to nowszych aspiracji.

Dopełnieniem rozważań nad aspiracjami studentów staje się jeszcze podkreślenie kwestii ich uwarunkowań. Otóż na treść, poziom i proces kształtowania się aspiracji wpływają czynniki osobowościowe, środowiskowe, a także pedagogiczne[91].

---

[88] M. Szczepska-Pustkowska, *Aspiracje*, s. 197; por. T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*; Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1988.

[89] M. Szczepska-Pustkowska, *Aspiracje*, s. 197–200.

[90] Por. podział aspiracji dokonany przez T. Lewowickiego: *Aspiracje dzieci i młodzieży*, s. 24–28.

[91] Tamże, s. 29; por. M. Bogaj, *Aspiracje edukacyjne*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, s. 202.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Aspiracje są więc zdeterminowane przez wiele cech indywidualnych, tak fizycznych (np. wygląd, sprawność fizyczna, stan zdrowia), jak i psychicznych (zdolności ogólne i kierunkowe, temperament, cechy wolicjonalne i emocje), są one wywoływane chęcią zaspokojenia potrzeb różnego typu – od biologicznych, po duchowe. Przy czym w kontekście aspiracji szczególnym rodzajem ludzkich potrzeb są potrzeby osiągnięć, jako właściwości stosunkowo trwałe oraz przejawiające się w różnych sytuacjach. Oprócz tego zwraca się uwagę na związki aspiracji z procesami motywacyjnymi, mianowicie z motywacją osiągnięć i motywacją unikania. Jak mówi pierwsze prawo Yerkesa-Dodsona, optymalnym poziomem motywacji przy wykonywaniu zadań jest motywacja średnia lub nieco wyższa niż średnia. Na kształtowanie się poziomu aspiracji ma też wpływ samoocena: wysoka samoocena sprzyja wysokiemu poziomowi aspiracji, natomiast niska prowadzi do niskiego poziomu aspiracji[92].

Druga grupa czynników – uwarunkowania środowiskowe – ujmowana jest w kategoriach środowiska terytorialnego, lokalnego czy rodzinnego i w istotny sposób wyznacza poziom ludzkich pragnień i dążeń. Drogi edukacyjne młodzieży uzależnione są od środowiska lokalnego, od stopnia jego zorganizowania, zachodzących w nim procesów społecznych, tradycji lokalnych i wzorców społeczno-kulturowych[93]. One to w istotnym stopniu wpływają na aspiracje życiowe, hierarchię wartości oraz realizację wybranych dróg kształcenia. Ponadto poziom aspiracji dzieci i młodzieży wyznacza rodzina – przynależność społeczno-warstwowa rodziców, wykształcenie, pochodzenie i tradycje rodzinne, standard kulturowy rodziny i jej styl życia[94], w grę wchodzi też status ekonomiczny rodziny[95]. Oprócz tego w przypadku kształtowania się aspiracji znaczną rolę odgrywają grupy rówieśnicze i uznawane w nich standardy. Nie bez znaczenia pozostają także czynniki kulturowe aspiracji, czyli wzorce kulturowe propagowane w społeczeństwie, tradycje, udział w oświacie i kulturze, a także wpływ mediów[96].

Ostatnią grupę determinantów aspiracji stanowią czynniki pedagogiczne – cechy osobowe nauczyciela, jego kwalifikacje i kompetencje zawodowe, metody i styl pracy, poziom wymagań stawianych uczniom, sposób oceniania postępów w nauce. Czynniki te związane są nie tylko z osobą nauczyciela, lecz także ze szkołą; chodzi tu o typ szkoły, jej tradycje, atmosferę wychowawczą, poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej, program nauczania, a także treści kształcenia. Wśród szeroko pojętych uwarunkowań pedagogicznych mieści

---

[92] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, s. 31.

[93] Por. M. Szymański, *Społeczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, Warszawa 1988.

[94] M. Bogaj, *Aspiracje edukacyjne*, s. 203.

[95] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, s. 34.

[96] Tamże, s. 36.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

się też przyjęta i realizowana doktryna polityki oświatowej, struktura systemu szkolnego, organizacja pracy szkolnej[97].

Wszystkie wymienione czynniki oddziałują we wzajemnym powiązaniu, tworzą one całościowy i wielostronny splot determinantów kształtujących pragnienia, marzenia i dążenia ludzi.

Należy zwrócić uwagę, że z omawianym pojęciem aspiracji związane jest pojęcie orientacji życiowych. Elementem wiążącym aspiracje i orientacje jest wartość, która w aspiracjach stanowi przedmiot dążeń, natomiast w orientacjach – przedmiot działań. Aspiracje związane są z życzeniami, zaś orientacje z dążeniami. Brak ostrej granicy między tymi pojęciami prowadzi do zamiennego ich używania[98]. Dlatego warto bliżej przyjrzeć się istocie orientacji życiowych studentów, również z tego względu, że już od jakiegoś czasu ich tematyka stała się przedmiotem osobnych opracowań, a w nowszym jeszcze podejściu – budzi szczególne zainteresowanie[99].

Pojęcie orientacji życiowej potocznie spokrewnione jest z takimi pojęciami, jak preferowany styl życia, model życia, wzór sukcesu, wzorzec kariery, postawa wobec życia, orientacje na wartości. W języku naturalnym oznacza ono zdolność do prawidłowego i szybkiego ustalania danych zewnętrznych oraz danych związanych z własną osobą i kierunkiem celowego działania[100]. W literaturze naukowej pojęcie to jest wieloznaczne, jest to bowiem kategoria pojęciowa, która uwzględnia nie tylko uwarunkowania o charakterze psychologicznym, ale także kulturowym oraz społecznym[101]. W psychologii orientacja to dyspozycja pierwotna ukształtowana w wyniku ewolucji, wiąże się z aktywnością psychiczną jednostki, a dokładniej z nastawieniem jednostki wobec otaczającego świata[102].

Najczęściej orientacje życiowe traktowane są jako cele życiowe i środki ich realizacji, mają one charakter względnie trwały i przejawiają się w preferencjach, dążeniach i sytuacjach wyboru. Są traktowane jako aspekty osobowości, a zatem są nimi wyobrażenia o świecie i jednostce, opisujące sposób percepcji rzeczywistości i stosunek jednostki do niej, kształtują się pod wpływem wartości[103]. Utożsamia się więc orientację życiową jednostki z jej systemem wartości albo też przyjmuje się, że wartości są komponentem orientacji.

---

[97] Tamże; por. M. Bogaj, *Aspiracje edukacyjne*, s. 204.

[98] M. Mikut, *Orientacja życiowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, s. 914.

[99] Por. A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004; taż, *Metodologiczne konteksty twórczych orientacji życiowych współczesnych studentów*, Białystok 1999; taż, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*.

[100] T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, s. 16.

[101] Tamże.

[102] Tamże.

[103] Tamże, s. 25.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Ponadto orientacja jest przedstawiana jako element światopoglądu, a w teorii ról społecznych dotyczy ona dominującego wątku, który leży u podstaw zespołu rozmaitych zadań społecznych pełnionych przez człowieka i przewija się we wszystkich jego rolach społecznych. Oprócz tego orientacje są składnikiem planów życiowych człowieka i wyrażają się w jego nastawieniu do przyjętych celów. Dopiero w świetle tych opisów można przyjąć, że orientacja życiowa jest stałym i spójnym wewnętrznie zespołem poglądów i przekonań na temat potrzeb, dążeń i celów życiowych jednostki, natomiast podstawą poszczególnych orientacji są nastawienia oceniająco-wartościujące podmiotu, opierające się na posiadanym zasobie informacji o przedmiocie wartościowania[104]. Orientacje są różne, nie są dane człowiekowi na całe życie, są zmienne i uwarunkowane sytuacyjnie. Zamienne z tym pojęciem jest pojęcie modelu życia, stylu życia czy też drogi życia[105].

Orientację można również rozumieć jako całościowy stosunek do świata i wówczas na jej strukturę składają się następujące komponenty: 1) wartości, 2) potoczna wiedza o rzeczywistości, 3) ocena postrzeganego stanu systemu oraz 4) dyspozycje do zachowań w stosunku do określonych obiektów i umiejętność ich programowania[106].

Istnieje wiele klasyfikacji orientacji życiowych. Jedna z nich dzieli je na orientacje ku sobie, ku ludziom i ku światu. Inna natomiast wyróżnia orientacje rodzinne, personalistyczne, hedonistyczne, przywódcze, zawodowe (zorientowane na pracę albo zorientowane na karierę), społeczne i obserwacyjne[107], edukacyjne, polityczne, a kryterium ich podziału stanowi dziedzina życia, której dotyczą. Znane są też orientacje przyszłościowe – retrospektywne, teraźniejsze – prezentystyczne oraz przeszłościowe – prospektywne, zaś podstawą ich wyróżnienia jest kryterium czasowe. Z kolei ze względu na obiektywne warunki życia człowieka orientacje dzielą się na aktywne i bierne. Następną godną uwagi jest klasyfikacja, w której podstawą podziału jest kryterium podmiotowości jednostki: wyróżnia ona orientacje zachowawcze i emancypacyjne[108].

Za źródła orientacji życiowej przyjmuje się dwa uzupełniające się wzajemnie rodzaje wiedzy – jest to wiedza naukowo-teoretyczna, mająca charakter ogólny, uporządkowany, bezosobowy, statyczny[109], która stanowi treść kształcenia, oraz wiedza potoczna, codzienna, praktyczna, tzw. zdroworoz-

[104] A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, s. 26–30.

[105] Tamże.

[106] M. Mikut, *Orientacja życiowa*, s. 912.

[107] A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, s. 34–35.

[108] Opisy wymienionych odmian aspiracji por. tamże, s. 34–35 oraz M. Mikut, *Orientacja życiowa*, s. 919.

[109] Por. K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki*, s. 238.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

sądkowa. Oba te rodzaje wiedzy stają się orientacją, gdy podlegają zmianom i przystosowaniu[110]. Orientacja w otaczającej człowieka rzeczywistości opiera się zatem na takich procesach poznawczych, jak spostrzeżeniowe, a także, choć w mniejszym stopniu – abstrakcyjne. Natomiast orientacja w samym sobie jest efektem refleksji oraz samoobserwacji, procesu kształcenia-samokształcenia, jej przyczyną są ponadto sądy i opinie członków rodziny, kolegów, przyjaciół na temat jednostki. Wśród mechanizmów formowania orientacji indywidualnych można też wyróżnić kulturę symboliczną oraz wpływ sytuacyjny, oba te czynniki nakładają się na siebie i wzajemnie przenikają[111].

Ponadto orientacje życiowe są przekazywane zarówno wewnątrz generacji, jak i w układzie międzygeneracyjnym, drogą styczności bezpośredniej lub pośredniej pokoleń. Istotne jest, że proces kształtowania się orientacji życiowych jest wyzwalany przez określony sposób wartościowania i składa się z kilku etapów, obejmując:

- poznawanie siebie i rzeczywistości zewnętrznej,
- poznawanie współczesnej cywilizacji,
- nabywanie i wzbogacanie doświadczenia życiowego,
- przyjmowanie i tworzenie własnych kryteriów wartościowania,
- nabywanie emocjonalnego i racjonalnego stosunku do wartości życiowych,
- selektywne włączanie elementów kultury do tworzącego się własnego systemu wartości,
- rozwój umiejętności działania[112].

Specyficzną cechą procesu formowania orientacji jest to, że jednostka w miarę poszerzania i pogłębiania swej wiedzy, zmiany statusu społecznego i kształtowania dyspozycji psychicznych modyfikuje swoje poglądy. Już od dzieciństwa kształtuje struktury poznawcze i emocjonalne, które działają jak swoisty filtr selekcjonujący bodźce docierające w trakcie wielorakich form aktywności i komunikowania się. Z wiekiem zdobywa umiejętność przenoszenia i generalizacji swoich doświadczeń z sytuacji rodzinnych, szkolnych, potem zawodowych na społeczne, polityczne i inne.

Treści orientacji ulegają ewolucji, wyznaczają ją zmiany otoczenia i świata zewnętrznego, poziom wykształcenia i doświadczeń życiowych jednostki, a także oddziaływania wychowawcze skierowane na nią, i to w ciągu całego życia.

Należy dodać, że na gruncie teorii i praktyki edukacyjnej orientacja życiowa jest ujmowana jako rezultat doświadczeń powstałych w toku proce-

[110] M. Mikut, *Orientacja życiowa*, s. 915.
[111] Tamże, s. 916.
[112] A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, s. 36.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

sów dydaktyczno-wychowawczych, a podstawą jej kształtowania są kontakty młodego człowieka z dużą różnorodnością dziedzin życia, możliwość korzystania z nowoczesnych technologii informacyjnych, poszanowanie wyborów, swobody działania, stwarzanie okazji do kształtowania zainteresowań dzieci i młodzieży. Jest ona dyspozycją dynamiczną, podlegającą rozmaitym oddziaływaniom edukacyjnym, wpływającym na świadomość podmiotu[113].

Wyniki badań porównawczych prowadzonych nad aspiracjami młodzieży lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku wskazują, że w pierwszym okresie naczelne miejsce zajmowało założenie rodziny, dążenie do zdobycia ciekawej, dobrze płatnej i satysfakcjonującej pracy zawodowej, zajęcie odrębnego miejsca do życia dla siebie i swojej rodziny, dopiero na czwartej lub piątej pozycji celów życiowych znalazły się dążenia edukacyjne. Zdecydowana większość młodych ludzi przejawiała wówczas aspiracje socjocentryczne, afiliacyjne i bytowe, a tylko nieliczna grupa pragnęła realizować w życiu cele związane z rozwojem i samorealizacją, a czasem prospołeczne. Natomiast młodzież drugiego okresu w dalszym ciągu prezentowała trwałe dążenia do założenia rodziny, posiadania przyjaciół oraz osiągnięcia dostatku i wygody w życiu. Podkreślała też znaczenie pracy zawodowej jako środka do zapewnienia rodzinie dobrych warunków bytowych. Nadal także liczyła się satysfakcja z pracy zawodowej, lecz z naciskiem na jej aspekt materialny.

Wiodącym modelem orientacji życiowej młodzieży lat osiemdziesiątych XX wieku była orientacja rodzinno-zawodowa, podobnie w przypadku młodzieży następnej dekady orientacja ta była kwintesencją cenionych przez młodzież wartości, prezentowanych postaw i dążeń życiowych, dominującym typem orientacji życiowej był typ orientacji rodzinnej[114].

Jeśli zaś chodzi o aspiracje edukacyjne i plany na najbliższą przyszłość, to okazuje się, że wykształcenie bardzo wysoko cenione przez młodzież w dwóch ostatnich dekadach zaczyna tracić na znaczeniu. Mimo że przysparza szans na lepszy los, to jednak nie gwarantuje dziś sukcesu. Część młodzieży powoli zauważa nieopłacalność zbyt ambitnych planów edukacyjnych. Iluzoryczność dyplomu, oferta kształcenia, która nie jest adekwatna do potrzeb rynku pracy, ponadto problem bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych, trud i koszty kształcenia powodują zmiany preferencji edukacyjnych i postawy młodzieży wobec wykształcenia. W sposób wyraźny postępuje obniżanie się aspiracji edukacyjnych, coraz więcej osób ma zamiar zakończyć edukację na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej lub średniej

---

[113] M. Mikut, *Orientacja życiowa*, s. 917.

[114] A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, s. 127; por. przegląd badań z zakresu aspiracji w opracowaniach: A. Skuza, *Plany i aspiracje życiowe pokolenia młodych Polaków*, s. 60–63; por. także: A. Ryk, *Pokolenie zmiany*, s. 29.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

o profilu zawodowym. Szczególnym zainteresowaniem cieszą się technika. Ponadto coraz mniej młodzieży planuje studia wyższe, a wśród młodzieży rozpoczynającej naukę w szkołach ponadgimnazjalnych w ciągu sześciu ostatnich lat spadło zainteresowanie studiami II stopnia – o 8,2 pp. Natomiast pojawia się coraz większe zainteresowanie kształceniem zawodowym, krótszym i niewymagającym większych inwestycji. Istotne jest, że poziom aspiracji edukacyjnych obniżył się we wszystkich typach środowisk, najbardziej jednak wśród dobrze uczącej się młodzieży wiejskiej z rodzin o średnim i wyższym statusie, a także wśród młodzieży wielkomiejskiej z rodzin o niskim statusie[115].

2.3. Student jako uczeń i nauczyciel siebie samego

2.3.1. Zainteresowania podstawą tworzenia warsztatu pracy oraz nauki

Rozważania na temat warsztatu pracy oraz nauki byłyby niepełne, gdyby pominąć kwestie zainteresowań studentów, ich istoty, rodzajów oraz funkcji w procesie studiowania. Konieczność zajęcia się tym problemem potęguje fakt, że od dawna nie prowadzi się badań nad zainteresowaniami człowieka, literatura na ten temat jest nieaktualna, chociaż nadal tkwią w niej niewykorzystane dotąd rezerwy. Współcześnie bardzo często posługujemy się pojęciem zainteresowań, lecz odbywa się to bez jakiekolwiek refleksji teoretycznej, metodycznej i metodologicznej, nie wiadomo więc, jakie są typowe i specyficzne zainteresowania człowieka na poszczególnych etapach jego życia, a także jaka jest ich siła i natężenie. Rodzą się liczne pytania, np. o to, czy w obliczu natłoku informacyjnego człowiek potrafi utrzymać i pielęgnować przez dłuższy czas swoje zainteresowania, przekształcając je w swoim późniejszym życiu w pasje lub hobby, czy są one tak krótkotrwałe, że giną z taką samą prędkością, z jaką powstają. Ilu studentów studiuje pedagogikę, ponieważ ta dziedzina ich interesuje, stanowi ich pasję i wyzwanie do przyszłej pracy zawodowej? Brakuje doniesień o aktualnych zainteresowaniach studentów, zwłaszcza kierunku „pedagogika". W tym kontekście warto zaapelować o wskrzeszenie chlubnej tradycji kultywowania zainteresowań[116].

[115] *Młodzi 2011*, s. 45–46.

[116] Podpunkt 2.3.1. jest skróconą wersją rozdziału poświęconego tematyce zainteresowań z książki mojego autorstwa, pt. *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów klas trzecich przez systemowe integrowanie zajęć*, Kielce 2011.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Przemawiają za tym przede wszystkim funkcje, jakie one pełnią w procesie kształcenia-samokształcenia w ciągu całego życia człowieka.

Pedagodzy i psychologowie oraz filozofowie ruchu „nowego wychowania" widzą w zainteresowaniach motor wszelkiego działania, źródło radości i twórczości, traktują je jako zasadniczy cel wychowania. Wobec tego należałoby badać predyspozycje studentów do studiowania pedagogiki, zmienić zasady przyjęć na studia, aby pracować z młodzieżą uzdolnioną pedagogicznie i rozwijać jej niejako naturalne zainteresowania w tym zakresie.

Od tej dygresji wróćmy jednak do opisu założonych funkcji zainteresowań. Otóż starsza literatura podkreśla ich znaczenie w kształtowaniu osobowości, osiąganiu powodzenia i zadowolenia w procesie wychowania i nauczania, w przygotowaniu do samorozwoju i uczenia się przez całe życie. Zainteresowania sprawiają, że aktywność człowieka, a głównie zaciekawienia badawcze koncentrują się na pewnych sprawach bardziej niż na innych. Człowiek uodparnia się na pozorny brak nowości, a staje się coraz bardziej wrażliwy na każdy jej odcień. Jeśli w najbliższym otoczeniu brakuje mu zjawisk interesujących, to szuka z nimi kontaktu w innych miejscach. Jest ciągle ożywiany poprzez potrzebę dalszego poznawania, zaś dzięki doświadczeniu poznawczemu i nabytej wiedzy uzyskuje nie tylko zadowolenie, ale podnosi także swój ogólny tonus życiowy. Zainteresowania wytwarzają w człowieku pewną niezależność oraz zaopatrują go w narzędzia poznawania świata, które mogą być przydatne i w różnych dziedzinach życia są najlepszym wskaźnikiem drogi życiowej jednostki, stanowią dla niej pewnego rodzaju siłę napędową, która znajduje ujście albo w pracy, albo w rozrywkach o charakterze hobby[117].

Jak już wspomniano, zainteresowania organizują osobowość człowieka, są jednym z jej regulatorów, ukierunkowują ją i wzbogacają[118]. W życiu psychicznym człowieka stanowią ważny czynnik bądź hamujący jego energię życiową, bądź dynamizujący jego dalszy rozwój. Przeżycia emocjonalne charakterystyczne dla zainteresowań zaspokajają przynajmniej część potrzeb uczuciowych człowieka. Szczególną rolę odgrywa satysfakcja towarzysząca poznawaniu, rozwiązywaniu problemów, dzięki której równowaga psychiczna człowieka jest zagwarantowana. Z kolei mechanizm przewartościowywania samego siebie, dzięki obudzonym zainteresowaniom, odgrywa bardzo ważną rolę terapeutyczną i korekcyjną[119].

W dziedzinie własnych zainteresowań człowiek gromadzi znacznie więcej wiadomości niż przeciętnie, dlatego też w procesie nauczania i wycho-

[117] A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1989, s. 8–9.

[118] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1989, s. 388.

[119] A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, s. 214.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

wania zainteresowaniom przypisuje się szczególne znaczenie, motywują one bowiem do nauki[120], stymulują czynności myślowe, pełnią funkcję selektywną wobec uwagi, pamięci i wiadomości. Sprawiają, że uczeń (student) łatwiej koncentruje uwagę dowolną na treściach, które stanowią przedmiot jego zainteresowań i o wiele lepiej pamięta to, co go interesuje lub przynajmniej zaciekawia[121]. Ponadto zainteresowania uczniów to ważny element ich psychiki, informujący dość dokładnie nauczycieli o motywach leżących u podstaw niektórych ich działań i dążeń[122].

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej podkreśla się zatem olbrzymie znaczenie zainteresowań w życiu człowieka w toku jego edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej. Mimo to pojęcie zainteresowań jest przedmiotem rozbieżnych poglądów i, począwszy od źródeł rudymentarnych, znane są różne jego definicje i określenia. Tak więc etymologicznie rzecz biorąc, słowo „zainteresowanie" pochodzi z języka łacińskiego, w którym *inter essere* oznacza „być w środku czegoś". Natomiast definicja słownikowa określa zainteresowanie jako „upodobanie, zamiłowanie, inklinację, predylekcję, zaciekawienie (ciekawość), a nawet sympatię do czegoś lub tzw. żyłkę"[123]. Z kolei w praktyce psychologicznej zainteresowanie oznacza tyleż „uwagę, ciekawość, motywację, skupienie, troskę, ukierunkowanie na cel", co i „świadomość oraz dążenie"[124].

Według literatury specjalistycznej zainteresowania sprowadza się do przeżyć uczuciowych – zainteresowanie to doznanie uczuciowe, dające początek serii doznań motywujących działania albo po prostu przeżycie przyjemności lub przykrości na skutek pewnych bodźców, (przedmiotów, czynności). Momentem istotnym zainteresowania jest nie tylko obiektywne i faktyczne poznanie, ale także przyjemność poznawczego przeżywania, uczucie wartości skierowane ku określonemu przedmiotowi, związane z pragnieniem dalszej wiedzy o nim[125].

W zainteresowaniu podkreśla się też czynnik intelektualny[126], stanowi ono bowiem trwałą i czynną podstawę zbliżenia się do nieznanego przedmiotu, jest pragnieniem wiedzy, ciekawością[127]. Zainteresowanie to także

---

[120] J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1974, s. 478.

[121] A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, s. 99.

[122] A. Janowski, *Poznawanie uczniów*, Warszawa 1985, s. 131.

[123] J. Grad, *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury. Analiza metodologiczno-teoretyczna*, Poznań 1997, s. 119.

[124] A.S. Reber, *Słownik psychologii*, s. 869.

[125] H. Słoniewska, *Psychologiczna analiza zainteresowania*, Poznań 1959, s. 10–11.

[126] M. Debesse, *Psychologia dziecka od urodzenia do wieku młodzieńczego*, Warszawa 1963, s. 177.

[127] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

utrzymywany przez dłuższy czas stosunek jednostki do przedmiotów, charakteryzujący się potrzebą kontaktu z przedmiotami, zajmowania się nimi, poznania[128].

Poza tym zainteresowanie to po prostu skierowywanie uwagi na coś[129] lub bardziej złożony proces, w którym skierowywanie uwagi na coś jest zabarwione uczuciowo. Jest to taki stosunek do przedmiotu[130], że powstaje stała tendencja[131] do zwracania na niego przede wszystkim uwagi[132], a nawet pewna postawa[133], skłonność do selektywnego ukierunkowywania skupienia czy też fakt polegający na tym, że człowiek koncentruje się mimo woli na pewnych przedmiotach[134].

Zainteresowania traktowane są również jako zwracanie się ku komuś, czemuś, nastawienie czy gotowość[135]. Jest to specyficzne skierowanie osobowości ku danemu przedmiotowi, pobudzające do zajęcia się nim; jest to także gotowość do spostrzegania przedmiotów w zależności od stanu podmiotu i zadań, które wykonuje oraz uprzednich spostrzeżeń[136].

Z punktu widzenia procesu motywacji zainteresowaniami są upodobania i instynkty. Każde zainteresowanie ma swój służący mu mechanizm. Każdemu z tych mechanizmów odpowiada właściwy bodziec, reakcja oraz proces centralny. Zainteresowanie określa się wówczas jako wrodzone lub nabyte popędy, przez które rozumie się stan organizmu motywujący określone reakcje lub samą reakcję organizmu na pewne bodźce polegające na przedłużaniu lub na aktywnym ich poszukiwaniu. Istotą zainteresowań jest więc potrzeba[137], motyw wyuczony[138].

Oprócz tego zainteresowanie bywa pojmowane jako stan psychiczny, ponieważ towarzyszy mu napięcie, które może zostać rozładowane tylko przez zdobycie wiadomości z pewnego zakresu. W sensie psychicznym przypomina pytanie, bo podobnie jak ono wyraża dążenie do zdobycia określonej wiedzy[139].

---

[128] *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1975, s. 155.

[129] N. Sillamy, *Słownik psychologii*, tł. K. Jarosz, Warszawa 1994, s. 333.

[130] H. Słoniewska, *Psychologiczna analiza zainteresowania*, s. 11.

[131] R. Niewiakowski, *Zainteresowania kulturalne młodzieży szkół wyższych*, w: *Zainteresowania, środowisko kulturalne, poziom umysłowy dzieci i młodzieży*, „Studia Pedagogiczne" 1961, t. 9, s. 173.

[132] A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, s. 22.

[133] D.E. Super, *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972, s. 23.

[134] A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, s. 20.

[135] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1972, s. 23.

[136] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Podstawy psychologii ogólnej*, s. 388; J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, s. 174.

[137] A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, s. 21–22.

[138] E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1961, s. 482.

[139] H. Słoniewska, *Psychologiczna analiza zainteresowania*, s. 12.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

W kontekście tych definicji o wiele głębsze znaczenie ma ta, która łączy trzy aspekty zainteresowań: mobilizację uwagi, czynnik emocjonalny i orientację dynamiczną[140]. Według niej zainteresowanie to względnie trwała, obserwowalna dążność do poznawania otaczającego świata, przybierająca postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiająca się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk, tzn. w dostrzeganiu określonych cech przedmiotów i związków zależności między nimi, a także wybranych problemów, w dążeniu do ich zbadania, poznania, rozwiązania oraz w przeżywaniu różnorodnych uczuć pozytywnych i negatywnych, związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy[141].

Kończąc rozważania nad istotą zainteresowań, trzeba jeszcze dodać, że zainteresowanie odróżnia się od zaciekawienia, które jest wzbudzane tylko przez nowe, silne, nieznane dotychczas podniety, powodujące skupienie uwagi mimowolnej. Cechuje je mała trwałość, zaciekawienie znika, gdy podniety przestają oddziaływać[142]. Z pojęciem zainteresowań związane są jeszcze takie, jak: hobby, upodobania i zamiłowania[143]. Oddawać się czemuś z upodobaniem czy zamiłowaniem oznacza podejmować działania bez żadnych przymusów zewnętrznych, spontanicznie, z wysoce pozytywnym nastawieniem i dużą intensywnością[144].

Zainteresowanie uważa się za wskaźnik danej fazy rozwojowej. Przedmioty i czyny wzbudzające zainteresowanie zmieniają się wraz z rozwojem człowieka i na tej podstawie określa się czas pojawienia się wybranych kategorii zainteresowań.

W literaturze starszej daty funkcjonują więc kalendarze rozwoju zainteresowań, które określają, w jakim wieku człowiek interesuje się wybranymi problemami czy zjawiskami. I tak w dzieciństwie zainteresowania cechuje zwrócenie się bądź ku pewnej dziedzinie przedmiotów i pracy ogólnej, bądź ku pewnej dziedzinie czynności, uwarunkowanych dyspozycją i materiałem. W późniejszym okresie rozwoju zainteresowania stają się dyspozycją, postawą wyrażającą oczekiwanie, a potem także specyficznym duchowym zwróceniem się ku istocie i treści, ku znaczeniu rzeczy[145]. Najwcześniejsze są zatem

---

[140] A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, s. 23.

[141] *Zainteresowania uczniów. Czynniki warunkujące stan zainteresowań uczniów*, red. A. Gurycka, cz. 2, Warszawa 1964, s. 8–9; por. *Nowy słownik psychologiczny*, red. W. Okoń, Warszawa 1996, s. 330; L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, wyd. 8, Warszawa 1977, s. 641.

[142] Z. Skorny, *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1987, s. 110.

[143] J. Grad, *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury*, s. 120.

[144] Tamże.

[145] H. Słoniewska, *Psychologiczna analiza zainteresowania*, s. 6, 12.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

zainteresowania spostrzeżeniowe (1 r. ż.), następnie mową (2 r. ż.), potem ogólne (3–7 r. ż.), w dalszej kolejności specjalne i przedmiotowe (7–12 r. ż.), estetyczne i społeczne (12–18 r. ż.)[146]. W 11–12 r. ż. pojawiają się zainteresowania teoretyczne, odnoszące się do działalności racjonalnej i naukowej; ekonomiczne, estetyczne, społeczne, polityczne, religijne, które młodym ludziom pomagają wybrać właściwy zawód[147]. Począwszy od 12 r. ż. ze względu na ukierunkowanie zainteresowań wyróżniane są zainteresowania filozoficzne, społeczne, psychologiczne, przyrodnicze, geograficzne, historyczne, techniczne, kulturalne, sportowe i zawodowe.

Innym kryterium wyróżnienia zainteresowań jest płeć: związek z płcią prowadzi do podziału zainteresowań na bardziej „kobiece" i bardziej „męskie". Współczesne doświadczenia społeczne osłabiają jednak to przekonanie, że jak płcią wyznaczony jest rozwój zainteresowań, tak płcią jest też wyznaczony wybór i uprawianie zawodu przez mężczyzn i kobiety[148].

Kalendarzom treści zainteresowań przeciwstawia się ogólne prawa rozwoju zainteresowań, skorelowane z rozwojem aktywności poznawczej jednostki. W związku z tym rozwój zainteresowań cechuje przechodzenie

- od receptywności do aktywności,
- od naśladownictwa do samodzielności,
- od chaotyczności do uporządkowania,
- od zmienności do względnej stałości[149],
- od przedmiotowości do podmiotowości,
- od bezpośredniości do pośredniości,
- od rozproszenia na szczegóły do scalenia[150].

Obecnie taki sposób opisu dróg rozwoju zainteresowań wydaje się mieć większe znaczenie niż przypisywanie określonym okresom rozwojowym pewnych zainteresowań, np. przyrodniczych, technicznych, historycznych, które są bardziej związane z oddziaływaniem środowiska i wychowania niż z samym rozwojem możliwości umysłu. Rozwój zainteresowań zależy od wielu czynników. Istnieje więc związek między rozwojem zainteresowań a zdolnościami: własne zdolności budzą zainteresowania, ale na ogół jest to tylko jedna z przyczyn[151]. Wśród innych wymienia się wiek, płeć i środowi-

---

[146] *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, s. 642.

[147] N. Sillamy, *Słownik psychologii*, s. 333, por. K. Duraj-Nowakowa, *Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne*.

[148] A. Gurycka, *Zainteresowania*, w: *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 1080.

[149] *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, s. 271.

[150] L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, s. 671.

[151] Por. T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

sko społeczne. Każdy z tych czynników odgrywa szczególną rolę, zwłaszcza wtedy, gdy człowiek nie podlega celowo zaprogramowanym oddziaływaniom zewnętrznym[152].

W kontekście zainteresowań studentów pedagogiki przydatne jest rozróżnienie zainteresowań na wyrażane, okazywane i inwentaryzowane. Zainteresowania wyrażane określają to, o czym badany mówi, że jest dla niego interesujące. Zainteresowania okazywane zostają stwierdzone na podstawie obserwacji danej osoby, zaś zainteresowania inwentaryzowane wykrywane są na podstawie odpowiedzi akceptującej lub negującej określoną czynność lub przedmiot przez badaną osobę. Stosując taki podział, można by zbadać rzeczywiste zainteresowania studentów pedagogiki, problem jednak w tym, że narzędzia do pomiaru zainteresowań są przestarzałe[153].

Zainteresowań jako jednego z głównych motywów, a także czynników powodzenia w studiach nie powinno się pomijać w programie rekrutacji na studia. Kandydat na studia powinien się zapoznać z sylwetką absolwenta, powinien wiedzieć, jakie kwalifikacje i kompetencje osiągnie w wyniku studiowania na danym kierunku i określonej specjalności. Członkami komisji rekrutacyjnej nie powinny być przypadkowe osoby, ale fachowcy – pedagodzy, psycholodzy, aby i oni potrafi doradzić np. wybór specjalności studiów, jeśli wcześniej, w szkole średniej, nikt tego nie zrobił (doradztwo zawodowe wciąż wydaje się jeszcze w polskich szkołach bardziej postulatem niż faktem). Każdy nauczyciel akademicki powinien umiejętnie dociekać, czym interesują się jego studenci, aby nie tylko na standardach programowych, ale i również na tych zainteresowaniach oprzeć program prowadzonego przez siebie przedmiotu zajęć. Trzeba też zauważyć, że istnieje istotny związek zwrotny między zainteresowaniami wykładowców i studentów: jeśli nauczyciel z zapałem przedstawia dany temat, ponieważ się nim interesuje, jest szansa, że „zarazi" nim swojego studenta. Jeśli są tematy, których nie lubi, które go nudzą, powinien skorzystać z pomocy innych – kolegów wykładowców, niezależnych specjalistów, a nawet studentów, którzy także mają swoje rozmaite pasje naukowe, choć na studiach często znajdują one ujście dopiero na seminarium licencjackim lub magisterskim. Tym zaś, którzy przychodzą na studia pedagogiczne, kierując się modą lub niezdrową ambicją dostania się na jeden z najbardziej obleganych kierunków studiów w Polsce, należy uświadomić, iż wiedzę pedagogiczną można stosunkowo prosto i szybko opanować, a także wyuczyć się jej w sensie techniczno-analitycznym, ale przełożyć ją na wyższy poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji her-

[152] A. Gurycka, *Zainteresowania*, s. 1080.

[153] Z. Ludkiewicz, *Zainteresowanie studentów studiowaniem i pracą zawodową*, Warszawa 1994, s. 10.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

meneutyczno-moralnych, dziś, w świecie zmian, ryzyka i niepewności, tak szczególnie ważnych w procesie wychowania i nauczania, niestety, jest już znacznie trudniej.

2.3.2. Specyfika i funkcje autoedukacji studentów

Problematyka autoedukacji jest przedmiotem dociekań badaczy różnych dyscyplin naukowych, przede wszystkim jednak socjologii, psychologii i pedagogiki. Istnieje kilka komplementarnych terminów, których połączenie poprzez sprzężenie zwrotne głębiej oddaje istotę autoedukacji. W pierwszej kolejności są to takie, jak samokształcenie, samoedukacja, samowychowanie, samokształtowanie, samodoskonalenie, samouctwo czy samourabianie się, a także autokreacja, praca nad sobą, tworzenie samego siebie[154].

Już tutaj, w uwagach wstępnych, należy podkreślić, że autoedukacja to proces złożony ponadaddytywnie, z czego wypływa jego duże znaczenie w kształtowaniu własnego profilu warsztatu pracy oraz nauki przez studentów pedagogiki. Dość często jednak autoedukacja bywa spostrzegana w sposób atomistyczny – jako działalność edukacyjna skierowana przede wszystkim na zdobywanie nowych wiadomości i sprawności, jako proces zastępujący naukę szkolną lub stanowiący kontynuację tej nauki; jako działalność, która pełni rolę kompensacyjną, adaptacyjną czy też zapewnia najwyższą formę edukacji dorosłych; jako swoistą sztukę życia czy też jako istotny czynnik tworzenia bogatej, twórczej osobowości, i jako proces komplementarny w całokształcie edukacji jednostki. Te stanowiska łączy fakt, że jest to proces samodzielny, nie wyklucza on jednak korzystania z pomocy innych osób czy instytucji, ponadto proces ten ma znaczący wpływ na rozwój intelektualny człowieka. W kontekście tych cząstkowych, chociaż jakże istotnych określeń ważne jest jeszcze pełniejsze rozumienie autoedukacji jako autonomicznego procesu, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem zgodnie z założeniami i uznawanymi przez siebie wartościami. Termin ten godzi z sobą od lat sztucznie dzielone procesy samokształcenia i samowychowania, jest odpowiednim określeniem ustawicznego procesu wielostronnego rozwoju osobowości człowieka, w którym cele, treści, zasady i formy oraz metody i środki ustala on sam, a ponadto dokonuje on autokontroli i autooceny swoich działań[155].

Istotą autoedukacji jest więc przejęcie odpowiedzialności człowieka za efekty własnej edukacji, a także ponoszenie konsekwencji swoich działań

---

[154] Por. T. Giza, *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Kielce 2011, s. 147.

[155] Por. W. Wróblewska, *Autoedukacja studentów w uniwersytecie. Ujęcie z perspektywy podmiotu*, Białystok 2008, s. 10–11.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

i zaniedbań w tym zakresie. Autoedukacja stanowi najbardziej dojrzałą postać podmiotowego udziału jednostki w jej stawaniu się. Koniecznie należy więc zaznaczyć, że proces ten (jeszcze inaczej nieprzypadkowo, a rozmyślnie nazwany właśnie procesem stawania się lub [trudną sztuką] tworzenia siebie, samokształtowania czy autokreacji), chociaż nie zależy wyłącznie od woli jednostki, jej talentów i zabiegów, to jednak przede wszystkim zasadza się na niezależnym, samodzielnym wpływaniu na poszczególne obszary swojej osobowości, na nabywaniu i klarowaniu swojej wiedzy, sprawności i umiejętności. Ukierunkowuje te mniej lub bardziej świadome działania na realizowanie określonych, antycypowanych struktur psychofizycznych własnej osoby, prowadzi do zmian według samodzielnie wyznaczonych standardów. Przyczynia się w ten sposób do takiego poziomu podmiotowości w zakresie kierowania swoim rozwojem, który ugruntowuje autonomię jednostki. Człowiek sam dynamizuje, ukierunkowuje, selekcjonuje i uaktywnia wszelkie wpływy osobotwórcze, tkwiące w jego bliższym lub dalszym (a nawet dalekim) otoczeniu, a także wypływające z jego własnego wnętrza, w którym ogromną rolę odgrywa wyobraźnia, posiadana wiedza i doświadczenie[156].

Autoedukacja występuje przeważnie dopiero w wieku dojrzewania, osoba jest bowiem zdolna do samokształcenia wtedy, kiedy osiągnie dostateczną dojrzałość osobowości. Wśród podstawowych jej kryteriów wyróżnia się następujące:

- świadomość i intencjonalność,
- wystąpienie celu (zadania) związanego ze zdobyciem wiedzy lub kształtowaniem osobowości,
- samodzielność w doborze metod i środków,
- potencjalnie szeroki zakres (wielość dziedzin i stron osobowości),
- długookresowość[157].

Trzeba też mieć na względzie kolejny raz taki oto fakt, że proces autoedukacji jest składnikiem i wynikiem właściwej dla jednostki:

- spontanicznej socjalizacji i enkulturacji w grupach pierwotnych,
- oddziaływań edukacyjnych ze strony szkoły, rodziny, a także społeczności lokalnej, parafii kościelnej, stowarzyszeń społecznych, znaczących grup i pojedynczych ludzi,
- doznawanych bodźców w toku osobistego udziału w szerszych i dalszych – pozalokalnych przestrzeniach społeczno-kulturowych, np. przez podróżowanie, podejmowanie w tych przestrzeniach określonych zadań, utrzymywanie kontaktów interpersonalnych,

---

[156] D. Jankowski, *Podstawowe pojęcia teorii edukacji dorosłych*, w: *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, red. tenże, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, Poznań 2003, s. 18.

[157] W. Wróblewska, *Autoedukacja studentów w uniwersytecie*, s. 25.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

– wpływów wygenerowanych ze świata i odbieranych za pośrednictwem mediów zarówno tradycyjnych (typu książka, gazeta, telefon), jak i tzw. nowych nowych mediów (komputer, smartfon, iPod)[158].

W kontekście warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki umyślne staje się jeszcze zatrzymanie uwagi na współzależności tych procesów osobowościowotwórczych, jakimi są samokształcenie i samowychowanie, co powinno pozwolić na głębsze uzmysłowienie, a co za tym idzie, przyswojenie istoty autoedukacji z myślą o zastosowaniu jej przez studentów we własnych, podmiotowych zmaganiach autokreacyjnych (pomijając w tym momencie taki ważki szczegół, że odrębne ujmowanie ich ma jednak swoje uprawomocnienie w nauce)[159], są one bowiem egzemplifikacjami pracy nad sobą, którym towarzyszą zróżnicowane mechanizmy zmian właściwości emocjonalno-dążeniowych i intelektualno-sprawnościowych[160]. Procesy samokształcenia i samowychowania stanowią bowiem nieodłączne wsporniki profilowania tego warsztatu. Co dodatkowo potęguje jeszcze fakt, że problematyka pracy nad sobą zyskuje aktualnie nowe znaczenie, okazuje się ona niezbędna we współczesnej kulturze indywidualizmu, w konstruowaniu tożsamości, w relacjach jednostki ze społeczeństwem, w korzystaniu z wielu rynkowych ofert tworzenia siebie, w procesach socjalizacji. Samokształtowanie znajduje wyraz w krytyczno-emancypacyjnych teoriach edukacji, które głoszą, że rozwojowi człowieka sprzyja odkrywanie i przekraczanie ograniczeń stawianych mu przez środowisko społeczno-kulturowe oraz tkwiących w nim samym. Ponadto w kontekście przemian kulturowych początku XXI wieku samokształtowanie stanowi także „osobiste" zadanie współcześnie żyjących ludzi – masowych indywidualistów[161].

Otóż istotę samokształcenia stanowi samodzielność poznawcza, kształtująca indywidualny proces edukacyjny[162]. Samokształcenie polega zatem na samodzielnym zdobywaniu wiedzy, rozwoju poznawczej, intelektualnej sfery osobowości człowieka, tzn. rozwoju jego strony instrumentalnej[163]. Jest to mniej lub bardziej aktywny proces edukacyjny, a także mniej lub bardziej świadomy, dzięki któremu jednostka może się wszechstronnie rozwijać i kształtować[164], samodzielnie pogłębiać i zdobywać nową wiedzę, kształtować własne sprawności umysłowe i praktyczne, swój intelekt, zdolności i umiejętności poznawcze, za-

---

[158] D. Jankowski, *Autoedukacja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, s. 233.

[159] Tamże.

[160] T. Giza, *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, s. 149.

[161] Tamże.

[162] J. Półturzycki, *Problemy pedagogiki samokształcenia. Samokształcenie jako proces oświatowy*, w: *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, s. 357.

[163] J. Kujawiński, *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, Poznań 2000, s. 23.

[164] J. Półturzycki, *Problemy pedagogiki samokształcenia*, s. 359.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

interesowania, zamiłowania i poglądy[165]. Samokształcenie jest traktowane jako szczytowa forma kształcenia się, kiedy to uczeń staje się nauczycielem samego siebie i bierze w swoje ręce kwestię własnego uczenia się, sam wyznacza sobie cele, metody pracy i środki, które stosuje, a następnie sprawdza efekty swoich wysiłków. Konstytutywne cechy samokształcenia to świadomy zamiar, samodzielność, samokontrola, nabywanie wiadomości bądź umiejętności, a także pewnych cech moralnych, estetycznych lub fizycznych[166]. W samokształceniu oczywiście nie są wykluczone wpływy zewnętrzne, w postaci porad, pomocy, propozycji, w różnych formach, nie powinny one jednak dominować; mieć charakteru nakazu czy dyrektywy, a jedynie stanowić rodzaj oferty[167], istotna bowiem wydaje się staranna kompozycja jednych i drugich, więc raczej wertykalno-horyzontalna, dynamicznie i elastycznie zależna od możliwości podmiotu i uwarunkowań jego inwencji i aktywności samokształceniowej[168].

Samokształcenie można potraktować jeszcze szerzej, ponieważ jest to zarówno samodzielny proces oświatowy, jak i styl życia o charakterze aktywnego poznawania świata i siebie, polegający na doskonaleniu swojej osobowości nie tylko w dziedzinach kształcenia, ale i wychowania, w sferze nie tylko umysłowej, ale i społeczno-moralnej i estetycznej oraz fizyczno-zdrowotnej. Należy podkreślić, że kardynalnym czynnikiem i warunkiem samokształcenia jest aktywność edukacyjna wynikająca z samodzielności planowania i podejmowania działań o charakterze edukacyjnym nie tylko wobec siebie, ale i środowiska społecznego, we wszystkich sferach życia i kultury. Samokształcenie nie jest wyizolowanym procesem, który można po prostu dodać do systemu edukacji szkolnej czy oświaty dorosłych. W sposób mniej lub bardziej zamierzony, a niejednokrotnie nawet samoistnie zespala się ze zorganizowanym kształceniem i wychowaniem, a także z rezultatami wzajemnych oddziaływań społecznych i samorzutnym rozwojem każdego człowieka. Może być aktywne i widoczne, ale może także przygasać w cieniu (zbyt) dyrektywnego oddziaływania[169].

Istota samokształcenia wyraża się więc w pełnej swobodzie wyboru i pełnej samodzielności, ponadto proces ten powinno się spostrzegać jako systemowy, zaś jego cele, treści, zasady i formy winien ustalać sam podmiot, czyli osoba ucząca się. Fundament samokształcenia wyznaczają własne cele kształceniowe jednostki, zespół czynności i środków podmiotowo ukieru-

---

[165] Z. Matulka, *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 8.

[166] W. Wróblewska, *Autoedukacja studentów w uniwersytecie*, s. 28–29.

[167] Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 383.

[168] Tak m.in. wyraża się istota podejścia systemowego nie tylko do pedagogiki, ale w tym przypadku także do warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki.

[169] J. Półturzycki, *Problemy pedagogiki samokształcenia*, s. 358–359.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

kowanych i zorganizowanych, opartych na procesach orientacji, wyciągania wniosków i podejmowania decyzji, oraz procesy wykonawcze, przyczyniające się do rozwoju własnego jednostki[170].

Warto również dodać, że szeroko pojęte samokształcenie, czyli nie tylko *sensu stricto*, którego cel i marszrutę ustala sam podmiot, ale obejmujące również zabiegi instytucjonalne i kierowane, ze względu na przebieg i sposób realizacji może przybierać formę samokształcenia swobodnego oraz zorganizowanego, czyli takiego, w którym program i sposób pracy podlegają kontroli zewnętrznej[171].

Traktowanie samokształcenia jako zdobywania wiadomości nie wyczerpuje jego bogactwa, podobnie zresztą jak uznanie go za proces zastępujący naukę szkolną czy studia uniwersyteckie. Utożsamia się je również z technologią pracy umysłowej, ale to nadal jest podejście redukujące je tylko do jego poszczególnych elementów (systemowych komponentów), podobnie jak dostrzeganie w nim najwyższej formy edukacji dorosłych czy wręcz twórczej postawy uczonych i wynalazców[172].

Motywy podjęcia samokształcenia mogą być różne: najczęściej wyznaczają je dążenia kompensacyjne, potrzeba samourzeczywistnienia się, nacisk lub wpływ kolegów lub rodziny; towarzyszą im także względy materialne, perspektywy polepszenia warunków bytowania oraz podniesienia własnych kwalifikacji i kompetencji[173].

Niezwykle ważne jest to, że w samokształceniu można wykorzystać wszystkie cztery drogi wielostronnego uczenia się, a więc taki sposób uczenia się, w którym sprzężone jest przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. Zyski zaś z takiego samokształcenia nabierają systemowo zintegrowanego charakteru i stają się nie tylko jednostkowe, ale i społeczne.

Kończąc rozważania nad istotą samokształcenia, należy zaznaczyć, że szczególnym jego miejscem były i formalnie nadal pozostają szkoły wyższe, niełatwym jest bowiem dzisiaj zadaniem przygotowanie studentów do samodzielnej pracy zarówno w sensie ogólnym, jak i np. o profilu badawczym[174]. Zadanie to bywa utrudniane przez braki i zaniedbania w zakresie elementarnych umiejętności samokształceniowych, nagromadzone we wcześniejszych etapach kształcenia[175].

---

[170] T.W. Nowacki, U. Jeruszka, *Podstawy dydaktyki pracy*, Warszawa 2004, s. 60.

[171] Tamże.

[172] J. Półturzycki, *Problemy pedagogiki samokształcenia*, s. 358.

[173] T.W. Nowacki, U. Jeruszka, *Podstawy dydaktyki pracy*, s. 61.

[174] Tamże, s. 61–62.

[175] Por. B. Klasińska, *Warsztat pracy i nauki studentów pedagogiki w świetle tradycji akademickiej i wymagań współczesności*, w: *W kierunku edukacji akademickiej zorientowanej na studenta*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, K. Kowalczuk, Toruń 2016, s. 321–333.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Natomiast samowychowanie to proces samokształcenia, w którym chodzi o zmiany osobowości w zakresie uczuć moralnych, estetycznych, woli i charakteru oraz cech fizycznych[176]. Zjawisko to swój rodowód czerpie ze starożytnych szkół filozoficznych, w których to określane było jako doskonalenie siebie, asceza, kształcenie siebie, kształtowanie woli i charakteru, samokształcenie, panowanie nad sobą, wychowanie właściwe, kierowanie własnym rozwojem, samorozwój, samosterowanie, samostanowienie, samorealizacja itp. I o ile zawsze obiektem sporu były rezultaty samowychowania, o tyle zupełnie nie było zastrzeżeń, że dotyczy ono pojedynczego obiektu (podmiotu) oraz że jest to proces osobisty i indywidualny[177].

Samowychowanie pojmowane jest więc jako samodzielne kształtowanie przez człowieka cech kierunkowych swojej osobowości (wolicjonalnych, emocjonalnych i działaniowych), a zwłaszcza jako samodzielne przyswajanie przez niego hierarchii wartości[178]. Jest ono zarówno rezultatem, jak i warunkiem wychowania. Jednostka pracująca nad sobą jest dla siebie wychowawcą i jednocześnie wychowankiem, świadomie podejmuje aktywność w celu dokonywania zmian rekonstrukcyjnych swojej osobowości i działania, przy czym aktywność ta jest dobrowolna, charakteryzuje jej stosunek do świata i samego siebie, ma wpływ na jej postawy, nastawienia, przekonania, jednostkowy system wartości, cele życiowe, aspiracje, ideały. Jest to ponadto aktywność zgodna z podstawowym systemem norm i wartości społecznych, podejmowana po to, aby zbliżyć się do wybranego przez siebie ideału, mieszczącego się w ramach indywidualnego planu osobistego rozwoju, a także dla uzewnętrznienia swojego „ja" w otaczającym świecie[179]. Samowychowanie jest układem zwrotnym, odzwierciedla obiektywny i dialektyczny obraz stosunków i zależności zachodzących między człowiekiem a środowiskiem. Praca samowychowawcza zawsze wiąże się z życiem społecznym[180].

Zabiegi samowychowawcze można ująć w postaci aktywności samowychowawczej lub procesu samowychowania. Struktura aktywności samowychowawczej obejmuje wybór wzoru osobowego, analizę warunków potrzebnych do urzeczywistnienia obranego wzoru, postrzeganie i ocenę siebie, podejmowanie decyzji, kierowanie sobą i autokontrolę (samokontrolę)[181]. Aktywności tego typu nie można jednak zaliczyć do samowychowania, do-

[176] L. Turos, *Andragogika ogólna*, Warszawa 1999, s. 31.

[177] B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010, s. 93.

[178] J. Kujawiński, *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, s. 23.

[179] S. Pacek, *Jak kierować samowychowaniem uczniów*, Warszawa 1984, s. 26–28.

[180] Tamże, s. 28.

[181] I. Jundziłł, *O samowychowaniu*, Warszawa 1975, s. 94.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

tyczy ona bowiem aspektów procesu samowychowania i wszystkich jego etapów. Proces samowychowania, czyli zabiegi wychowawcze o charakterze wewnętrznym, psychiczne, oraz zewnętrzne w postaci czynności praktycznych, tworzy bowiem uporządkowany szereg, którego pierwszym ogniwem są zabiegi idealizacyjne, a kolejne są logiczną konsekwencją poprzednich. Na proces ten składają się zatem następujące etapy: idealizacja, samopoznanie, samoocena wstępna, aspiracje perfekcjonistyczne, decyzje samorealizacyjne, działania samowychowawcze i samoocena końcowa[182].

Istotne jest, że do cech szczególnych powodujących, że czynność lub działanie nabiera charakteru samowychowawczego, należy świadomość, dobrowolność, samodzielność, perfekcjonizm. Brak bowiem którejś cechy w konkretnym przypadku działań przekreśla ich samowychowawczy charakter[183].

W opozycji do tych rozważań i przedstawionych ujęć samowychowania lokują się poglądy, że ma ono pozapodmiotowy charakter, jest to zjawisko wewnątrzpsychiczne, nie zawsze i nie w pełni przez jednostkę uświadamiane, permanentne, realizujące się nie raz jako *per accidens* w toku wykonywanych przez nią zadań[184].

Wieloznaczność terminu „samowychowanie" spowodowana jest niedopasowaniem do rzeczywistości, która dzisiaj jest niezmiernie dynamiczna, zmienna i niepewna w wyniku wzajemnego oddziaływania różnych stron i zjawisk, powiązanych nieprzerwaną liczbą zależności. W tym kontekście z pomocą w wybranym stopniu może przyjść arystotelesowska zasada złotego środka, według której samowychowanie nie może być tylko:

- aktywnością fizyczną lub psychiczną,
- aktywnością świadomą bądź nieświadomą,
- aktywnością permanentną lub doraźną,
- aktywnością heteronomiczną lub autonomiczną,
- aktywnością samoistną lub stymulowaną,
- aktywnością ukierunkowaną na cechy kierunkowe lub na cechy instrumentalne.

Prawda o samowychowaniu prawdopodobnie tkwi bowiem nie tylko gdzieś pomiędzy tymi antynomiami[185], ale zawiera się również w ich układzie wertykalno-horyzontalnym. Ponadto współczesne koncepcje teoretyczne i empiryczne nie ukazują tego fenomenu w całej jego dynamice i różnorodności, lecz pokazują go w sposób statyczny, jako nieruchomy obraz rzeczywistości, o której mówią. Tendencji tej można się aktualnie przeciw-

[182] A. Sowiński, *Samowychowawcza aktywność młodzieży*, Szczecin 1990, s. 19–20.
[183] Tamże, s. 23.
[184] B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, s. 204.
[185] Tamże, s. 205.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

stawić, rozpatrując samowychowanie w trzech aspektach – intraosobowym, interosobowym i grupowym[186].

Dopełniając całości przedstawienia kwestii samowychowania, należy jeszcze wspomnieć o licznych metodach tego procesu, mianowicie chodzi tu o cztery grupy metod: samopoznania, planowania własnego rozwoju, autoterapeutycznych oraz korzystania z kluczowych doświadczeń[187]. Świadectwem pracy samowychowawczej jest co najmniej jeden ze sposobów pracy na sobą. Szczegółowa klasyfikacja tych metod wygląda następująco:

I. Metody samopoznania:
   1. przyswajanie sobie wiedzy psychologicznej, filozoficznej o życiu psychicznym człowieka,
   2. czynne poznawanie siebie przez
      – introspekcję,
      – analizę opinii, ocen o sobie,
      – poddawanie się próbom sprawności i wytrzymałości organizmu.

II. Metody planowania własnego rozwoju:
   1. poszukiwanie specjalnych zadań kształcących każdą z cech, wkomponowanie ich w dotychczasowy budżet własnego czasu i realizowanie,
   2. kształcenie wielu cech przy okazji wykonywania codziennych zajęć obowiązkowych lub przez zagospodarowanie zdarzających się przerw w obowiązkowym dzianiu.

III. Metody intencjonalnego wspierania własnej podświadomości poprzez autoterapię:
   – autosugestia,
   – trening samokoncentracji,
   – ćwiczenia relaksacyjne,
   – autoregulacja myślenia.

IV. Metody aktywnego poszukiwania doświadczeń ułatwiających praktyczne wykorzystanie wiedzy życiowej oraz własnych zdolności:
   – metoda poznawania doświadczeń konkurencyjnych,
   – metoda eksploatacji „chybionych" rozwiązań,
   – metoda autokrytyki własnych poglądów, pomysłów i decyzji,
   – metoda biograficzna,
   – metoda studiowania zdarzeń ekstremalnych,
   – metoda modyfikowania i poszerzania sieci własnych kontaktów społecznych[188].

[186] Tamże.
[187] Tamże, s. 141.
[188] Tamże, s. 141–143.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Można też wyróżnić typy i formy działań samowychowawczych. I tak do typów należą:

- kreatywne działania samowychowawcze o charakterze globalnym,
- rekreatywne działania samowychowawcze o charakterze globalnym,
- kreatywne działania samowychowawcze o charakterze sferycznym,
- rekreatywne działania samowychowawcze o charakterze sferycznym,
- propulsywne działania samowychowawcze o charakterze kierunkowym,
- repulsywne działania samowychowawcze o charakterze kierunkowym,
- propulsywne działania samowychowawcze o charakterze instrumentalnym,
- repulsywne działania samowychowawcze o charakterze instrumentalnym[189].

Natomiast do form działań samowychowawczych zalicza się:

- formy samokontroli służące doskonaleniu stosunków międzyludzkich,
- formy służące aktywizacji poznawczej oraz stymulujące rozwój intelektualny,
- formy służące aktywizacji w wybranej dziedzinie działalności pozaszkolnej,
- formy ogólnodyscyplinujące,
- formy doskonalenia charakteru i woli,
- formy kształcenia kondycji psychofizycznej oparte na wzorach azjatyckich[190].

Należy zaznaczyć, że w szkole wyższej przydatność przedstawionych typologii metod oraz działań samowychowawczych, a także form samowychowania powinna się wiązać z praktyczną działalnością wychowawczą, zmierzającą do kierowania samowychowaniem studentów i wdrażania ich do pracy nad sobą. Można np. zachęcać studentów nie tylko do poznania, ale i stosowania przesłanek mądrości wychowania zawartych w hinduizmie, buddyzmie czy chrystocentryzmie[191].

Kończąc rozważania podjęte w niniejszym podpunkcie na temat istoty i funkcji autoedukacji studentów, koniecznie należy jeszcze raz przywołać oraz zwrócić uwagę na szereg pojęć bliskoznacznych, oddających istotę autoedukacji. Otóż samokształtowanie-samokształcenie, samowychowanie, autoedukacja, autokreacja, praca nad sobą to trudna sztuka tworzenia samego siebie; jest ona indykatorem podmiotowości człowieka. Jest to zdecydowanego rodzaju aktywność, różniąca się od kształtowania kogoś lub czegoś, człowiek bowiem sam wobec siebie spełnia zarówno rolę wychowawcy, jak i wycho-

[189] A.J. Sowiński, *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Szczecin 2006, s. 78.
[190] Tamże, s. 67.
[191] Por. B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

wanka, zarówno nauczyciela, jak i ucznia, a także jest odbiorcą i nadawcą wpływów równocześnie[192]. W pracy nad sobą zaznaczają się cztery fazy – poznawczo-oceniająca, konceptualizacji, realizacyjna oraz sprawdzająco-oceniająca[193]. Czas ich trwania zależny jest od przebiegu składających się nań etapów, od tego, czy i który z nich zostanie skrócony, a nawet zredukowany, a który powtórzony. Istnieje bowiem wiele zmiennych niezależnych różnicujących przebieg procesu samokształtowania, tkwiących w sytuacji własnej jednostki, a więc zarówno czynników osobowościowych, jak i będących właściwościami środowiska[194]. Faza pierwsza (poznawczo-oceniająca) obejmuje te procesy i czynności psychiczne jednostki, w efekcie których jest ona w stanie uświadomić sobie zależność między oceną własnej sytuacji a posiadaniem lub brakiem pewnych cech emocjonalno-dążeniowych i/lub intelektualno-sprawnościowych. Istotą drugiej fazy (konceptualizacji) jest stopniowe konkretyzowanie standardów „ja", zaś faza trzecia, realizacyjna, obejmuje program wprowadzania zmian do swojej osobowości i zachowań, wyboru środków oraz warunków podjęcia działalności zadaniowej. W czwartej fazie – sprawdzająco-oceniającej – jednostka podejmuje czynności końcowe, zmierzające do ustalenia stopnia zgodności standardów „ja" z osiągniętymi wynikami własnej pracy, dokonuje oceny ogólnej, która pozwala jej wrócić do wcześniejszych faz lub uznać proces za zakończony[195].

Natomiast co do kwestii związków i zależności między autoedukacją a warsztatem pracy i nauki studentów pedagogiki należy dodać, że w szkole każdego typu, a szczególnie w szkole wyższej samokształcenie i samowychowanie powinny współgrać, pozostawać we wzajemnych relacjach (nadrzędności – równorzędności – podrzędności) z sobą, a także z edukacją kierowaną tak, aby po ukończeniu studiów ich absolwent z odpowiednim przekonaniem i właściwym zaangażowaniem podejmował ten proces i realizował w ciągu całego swojego dalszego życia[196].

Pierwsze świadomie pogłębione działania samokształtowania się i samowychowania są podejmowane – powtórzmy – w młodości, w okresie dojrzewania. Jednostka w szczególny sposób dąży wówczas do potwierdzenia i wzrostu własnej ważności jako osoby oraz do poznania świata i samego siebie[197]. Próby wpływu na własne losy nie są jednak dowolne, ponieważ zachodzą w określonej przestrzeni społecznej. Mimo to stwarzają szansę uwol-

[192] M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007, s. 289.
[193] Tamże, s. 309.
[194] Tamże, s. 293.
[195] Tamże, s. 291–292.
[196] W. Wróblewska, *Autoedukacja studentów w uniwersytecie*, s. 11.
[197] Por. D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 1999, s. 50.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

nienia się od ograniczeń zewnętrznych i sprzyjają wykraczaniu poza dane konieczności, poza granice własnych możliwości, a więc dokonaniu transgresji[198]. Teza ta nabiera szczególnej rangi dzisiaj, jako że najtrudniejsze zadanie, jakie spoczywa na współczesnej oświacie, polega na takiej fundamentalnej zmianie stosunku człowieka do samego siebie, aby programował stałą i rozwijał twórczą pracę nad sobą. Badania empiryczne oraz doświadczenia potoczne wskazują, że oprócz tych, którzy odkryli dobrodziejstwo autoedukacji, wyróżnić można co najmniej trzy inne grupy, a mianowicie tych, którzy 1) nie biorą w ogóle pod uwagę zjawiska pracy nad sobą, 2) wiedzą o nim, ale nie widzą takiej konieczności, 3) widzą konieczność, ale nie potrafią tego zrobić lub nie wiedzą, jak się za to zabrać[199].

Młodzież akademicka powinna pielęgnować w sobie potrzebę własnego rozwoju, bo wynika to nie tylko z psychologicznych właściwości jej rozwoju, ale także z przyszłych lub aktualnych zadań życiowych (rodzinnych, społeczno-zawodowych, politycznych, religijnych właściwych człowiekowi dorosłemu), a także ze środowiska uczelni, wpływającego na samodzielne uczenie się i studiowanie[200]. Tymczasem na podstawie takich symptomów, jak styl życia, podatność na reklamę czy plotkę, uleganie stereotypom myślenia, standardy zachowań konsumpcyjnych, indyferentyzm wobec wartości, amoralność w stosunkach interpersonalnych, wyuczona bezradność, niezdolność do zachowań twórczych, analfabetyzm funkcjonalny, niezbyt wiadomo, jaki odsetek młodzieży i dorosłych podejmuje w Polsce trud autoedukacji w obu jej spopularyzowanych wariantach, czyli samokształcenia i samowychowania[201]. Mimo że obecny świat otwiera przed człowiekiem niespotykaną dotąd szansę autentycznie podmiotowego udziału w procesie jego stawania się, to jednocześnie nieustannie rozbudowuje on instrumenty manipulacji i panowania w niesłychanej do tej pory skali. I chociaż jednostka sama decyduje, czy i jak wykorzysta tę szansę, to jednak wiele zależy od socjalizacji i edukacji.

---

[198] T. Giza, *Procesy samokształtowania jako działania transgresyjne człowieka*, w: *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*, red. I. Pufal-Struzik, Kraków 2008, s. 50.

[199] M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie*, s. 301–302.

[200] A.J. Sowiński, *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, s. 263–264.

[201] Por. M. Szcześniak, G. Randón, *Pokolenie „ani-ani". O młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, „Psychologia Społeczna" 2011, t. 6, nr 3, s. 241. Fenomen generacji NEET (czyli *Not in Education, Employment, or Training*) obecny jest w różnych kontekstach społeczno-kulturowych, Pokolenie to ciągle rośnie i staje się problemem w skali globalnej. Do przyczyn zjawiska NEET należą czynniki mikro, meso i makro. Poziom mikro akcentuje czynniki psychologiczne, które mogą determinować motywację i dążenia młodzieży; poziom meso (społeczny) odnosi się do uwarunkowań środowiskowych, a zwłaszcza lokalnych, związanych ze szkołą – także na poziomie wyższym; poziom makro podkreśla czynniki ekonomiczne i ich działanie w zglobalizowanym świecie (por. tamże, s. 244).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Człowiek powinien być od najmłodszych lat przygotowywany do doskonalenia własnej pracy nad sobą, wypływającej z własnych potrzeb, zainteresowań, dążeń, wykorzystującej w pełni własną inwencyjność, spontaniczność, inspirowanej wizją samego siebie[202].

Z punktu widzenia tematu niniejszej pracy niezwykle ważne staje się więc ponowne powtórzenie i powtórne podkreślenie – wręcz w postaci truizmu – że samokształcenie i samowychowanie stanowią nieodzowne i systemowe elementy warsztatu pracy i nauki na studiach każdego typu. Ponadto jeszcze wiedza o właściwościach tych procesów nie tylko w istotny sposób winna wyznaczać cele i funkcje tego warsztatu (*nota bene* tak skromnie opisane w literaturze przedmiotu), ale także być przedmiotem nieustannej troski – przekładać się na odpowiednie kompetencje i umiejętności zarówno uczniów-studentów, jak i nauczycieli.

2.3.3. Programy kształcenia akademickiego

Student rozpoczynający naukę danego przedmiotu powinien już na pierwszych zajęciach otrzymać jego program do codziennego użytku, spełnia on bowiem rolę busoli wyznaczającej drogę studiowania. Program ten powinien także pozostawać na tyle otwarty i elastyczny, aby można było go modernizować – jego treści i sposoby ich realizacji – oraz dokonywać aktualizacji literatury. W zabiegach tego typu powinni brać udział nauczyciele akademiccy, lecz bardzo ważne jest, aby wespół z nimi i studenci mieli możliwość zgłaszania swoich propozycji. Takie włączenie studentów do współtworzenia i rekonstruowania programów w pierwszych latach studiów, szczególnie na przedmiotach podstawowych (jak np. „wprowadzenie do pedagogiki", „pedagogika ogólna", „pojęcia i systemy pedagogiczne", „teoretyczne podstawy wychowania", „teoretyczne podstawy kształcenia" czy „systemy pedagogiczne"), może się, oczywiście, okazać jeszcze dla nich za trudne, bo za odległe zarówno od ich własnych doświadczeń, jak i nie dość jeszcze ukierunkowanych i wyklarowanych zainteresowań i potrzeb w zakresie kształcenia na kierunku „pedagogika". Już jednak sam fakt posiadania programu i oswajania oraz zżywania się z nim może i powinien w przyszłości zaowocować, np. na przedmiotach coraz bardziej specjalistycznych, być może wówczas już bliższych wiedzy i doświadczeniu praktycznemu studentów.

Prace nad programem z udziałem studentów mają też inną zaletę: przygotują ich do czekających ich zadań, wszak jako przyszli pedagodzy będą musieli nie tylko dokonywać wyborów odpowiedniego programu kształcenia,

[202] D. Jankowski, *Autoedukacja*, s. 236–239.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

wychowania, opieki czy resocjalizacji, ale też właściwie go interpretować, a zatem dopasowywać do możliwości i potrzeb swoich uczniów, wychowanków, podopiecznych oraz do warunków, w jakich pracują (w skali mikro i makro, czyli szkoły i okolicznego środowiska przyrodniczo-społecznego, po region i kraj, w którym żyją, a w końcu – świat), a także własnych umiejętności oraz sugestii, np. rodziców. Oprócz tego, chcąc pracować na miarę oczekiwań wciąż rozwijającej się dydaktyki i teorii wychowania, będą musieli stosować indywidualne podejście do swoich uczniów, a więc już teraz powinni posiąść umiejętność opracowania dla nich indywidualnego programu nauczania czy wychowania, a także krzyżowania go z programem całego zespołu klasowego czy poszczególnych grup uczniowskich.

Pożytki płynące ze znajomości programów swoich studiów są więc dla studentów pedagogiki ogromne, i to nie tylko z uwagi na ich stymulacyjne znaczenie dla procesów samoedukacji (z tego to powodu w książce zostały zamieszczone przykładowe programy kształcenia na kierunku „pedagogika" z wybranych przedmiotów podstawowych). Problem polega jednak na tym, że studenci rzadko do tych programów sięgają, mimo iż są one łatwo dostępne, umieszczone w uczelnianych systemach obsługi studentów – po zalogowaniu się w tzw. wirtualnej uczelni lub wirtualnym dziekanacie. Nie do końca sprawdza się również obowiązek przedstawienia programu zajęć (np. w postaci karty przedmiotu lub sylabusa) przez nauczycieli akademickich podczas pierwszych zajęć danego przedmiotu, które powinny mieć charakter organizacyjny i wprowadzający, dlatego warto na te kwestie nakierować uwagę także w rozważaniach nad warsztatem pracy i nauki na studiach, parafrazując choćby powiedzenie, że student bez programu to jak „żołnierz bez karabinu". Program zawiera bowiem to, co niezbędne, aby rozpocząć i z powodzeniem kontynuować studiowanie danego przedmiotu i dyscypliny studiów. Niektórzy wykładowy wręcz twierdzą, że już dobra znajomość programu danego przedmiotu zapewnić może wystarczające powodzenie na egzaminie, zwłaszcza wtedy, gdy oprócz zagadnień głównych student zna zagadnienia szczegółowe i wzajemne (linearne i hierarchiczne) powiązania między nimi (taki układ starano się nadać programom zaprezentowanym w *Aneksie [1]*). Dobry program powinien więc sprzyjać rozwojowi zainteresowań studentów oraz optymalizować ich motywację do nauki i studiowania, a ponadto również wyzwalać plany i aspiracje zawodowe.

W tym kontekście niezwykle znaczenie ma teza, iż powszechna w szkole każdego typu praktyka opracowywania przez nauczyciela, a następnie codziennego odwoływania się do programu zajęć wymaga od niego wcześniejszego opanowania nie tylko wiedzy merytorycznej z danej dziedziny kształcenia[203],

[203] Por. D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, tł. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 14–17.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

ale także wiedzy i umiejętności zastosowania teorii programów oraz teorii kształcenia i wychowania, znajomości i uwzględnienia psychofizjologicznych podstaw rozwoju uczących się i studiujących osób. Jednym słowem, że spoczywa na nim ogromna odpowiedzialność za składaną ofertę kształcenia i jakość jej realizacji[204]. W tej to bowiem przesłance ukryta jest ważna rada – właśnie zachęcania i wdrażania studentów do współpracy w opracowywaniu (uzupełnianiu, modernizowaniu) programów, nie tylko po to, aby w przyszłości umieli planować proces edukacyjny dla innych, ale i podczas studiów chętnie kreowali autoprogramy pogłębiania swojej wiedzy, umiejętności, zainteresowań, postaw, pod kątem własnych potrzeb, możliwości i wizji własnego rozwoju. Są to zatem kolejne, jeszcze bliższe i głębsze powody, dla których warto kwestiom programu przyglądnąć się bliżej[205].

Literatura przedmiotu dotycząca programów kształcenia w Polsce przedstawia się skromnie, ponadto jest rozproszona, zaś autorzy rozlicznych publikacji posługują się zróżnicowaną terminologią, często pomijając dokładne wnikanie w istotę użytych definicji i terminów. W zakresie badań nad konstrukcją programów zgromadzono wiele danych, także wiele wiadomo o ich funkcjonowaniu, najczęściej jest to jednak wiedza potoczna i niedostatecznie uporządkowana[206]. Nadal brakuje monografii całościowo podejmujących zagadnienia programów, zarówno od strony teoretycznej, jak i metodologicznej. W konsekwencji programy są postrzegane jako przestarzałe, nudne, schematyczne i konserwatywne, a przede wszystkim niedopasowane do potrzeb i możliwości życia i praktyki ludzkiej oraz aktualnego stanu rozwoju nauki i praktyki (w odniesieniu do studentów pedagogiki – do potrzeb praktyki edukacyjnej)[207].

Tymczasem program kształcenia spełnia funkcję łącznika między teorią i praktyką, a w związku z tym treści w nim zebrane muszą wywodzić się z teorii pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych i biologicznych, ze wskazaniem na ich praktyczne urzeczywistnienie[208]. Program musi być jasny, przejrzysty i ekonomiczny[209], a także jawny oraz odpowiedzialnie zbudowany

---

[204] D. Skulicz, *Struktura programów kształcenia akademickiego w kontekście teorii programów*, w: *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. taż, Kraków 2004, s. 104.

[205] W tej części pracy wykorzystałam fragmenty opublikowanego przeze mnie wcześniej artykułu pt. *Modernizowanie programów kształcenia akademickiego. Prolog systemologiczny*, w: *Szkoły – nauczyciele – uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie*, red. T. Gumuła, T. Dyrda, Kielce 2009, s. 161–175.

[206] B. Gofron, *Systemowe podstawy doboru treści kształcenia*, Częstochowa 1997, s. 55.

[207] B. Baraniak, *Programy kształcenia zawodowego. Teoria – metodologia – praktyka*, Warszawa 2001, s. 9.

[208] D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, s. 17.

[209] B. Gofron, *Systemowe podstawy doboru treści kształcenia*, s. 57–58.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

i celowy[210], ponieważ spełnia niezwykle ważkie funkcje społeczne – utrzymywania, utrwalania i reprodukowania wartości, które przyjmuje i wyznaje dorosłe społeczeństwo, lub przeciwnie – sprzyja zmianie tych wartości[211]. Może zatem z jednej strony wpływać na stabilizację oraz przejęcie wartości starszego pokolenia przez młodsze, z drugiej zaś jego celem może być spowodowanie istotnego przełomu w istniejących zwyczajach, a nawet całkowitej zmiany istniejących systemów czy wzorców kulturowych[212]. Poza tym dobry program nie może być zbyt sztywny, powinien być otwarty i elastyczny, nie jest bowiem możliwa całkowita realizacja zaplanowanych celów i efektów kształcenia, a to z tej racji, że w procesie edukacji występuje zbyt wiele zmiennych związanych z czynnikiem ludzkim, nie da się ich wszystkich objąć szczegółową kontrolą lub z góry zaplanować. Z reguły precyzyjnie ułożony program nie sprzyja praktyce: dokładne trzymanie się go powoduje pomijanie i ignorowanie czynników ważnych dla uczenia się i nauczania nieuwzględnionych w nim. Bywa też tak, że w programach przyjmuje się nieomal wszystko, co dzieje się w szkole. Zakres pojęcia programu staje się wówczas tak szeroki, że nikt nie będzie w stanie posiąść wystarczającej wiedzy czy choćby takiej, co do której zapanuje zgoda, że jest wystarczająca. Gdy treść i zakres jakiejś dziedziny obejmuje wszystko lub gdy poszerza się tak, że zachodzi na wiele innych dyscyplin, zbyt trudne staje się określenie jej granic – programu – i oddzielenie od innych dziedzin[213].

Aby wydobyć esencję programu, warto zwrócić uwagę na objaśnienie zawarte w słowniku wyrazów obcych opracowanym po raz pierwszy w drugiej połowie XIX wieku[214], według którego program to publiczne zawiadomienie o zamierzonym przebiegu jakiejś czynności, plan dzieła, wyszczególnienie elementów składowych wraz z wyłożonymi zasadami realizacji, łącznie z opisaniem wymagań[215]. Mimo odległości czasowej definicja ta zawiera podstawowe i wciąż aktualne cechy ważne dla programu edukacyjnego, którymi są właśnie jasność, jawność, celowość, organizowanie i odpowiedzialność. Natomiast w słowniku wyrazów bliskoznacznych z drugiej połowy XX wie-

[210] D. Waloszek, *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*, Kraków 2005, s. 39.

[211] W. Ciczkowski, *Jak kreować programy edukacyjne?*, Olsztyn 2000, s. 10; H. Komorowska, *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Warszawa 2005, s. 11–12.

[212] H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999, s. 17–18.

[213] A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, tł. K. Kruszewski, Warszawa 1998, s. 33.

[214] Chodzi o *Słownik wyrazów obcych* Michała Arcta, którego pierwsze wydanie ukazało się w 1881 roku. Danuta Waloszek, za którą definicja z tego słownika została przywołana, korzystała z pierwszego jego powojennego wydania z 1945 roku.

[215] D. Waloszek, *Program w edukacji dzieci*, s. 38.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

ku[216] hasło „program" połączone jest z „planem", który jest jednak pojęciem nadrzędnym, bo choć każdy program jest planem, to nie każdy plan jest programem[217].

Samo pojęcie programu wyprowadzone jest z łaciny od słowa *curriculum*, tłumaczonego jako „tor wyścigów rydwanów". Program zakłada więc cel, drogę do celu, środek realizacji tego celu[218].Współczesne źródła rudymentarne opisują go skrótowo jako założenia i zapowiadaną działalność z nich wynikającą, odnosząc go do osób, grup ludzkich i instytucji. Program znaczy tyle samo, co plan chronologicznie zestawionych czynności, przewidzianych do wykonania w określonym przez człowieka czasie, a także zakres wiedzy, umiejętności, jakie ma realizować na danym etapie kształcenia[219].

W dydaktyce ogólnej funkcjonuje kilka dookreśleń programów, są zatem programy kształcenia, nauczania, szkolne czy autorskie[220]. Program kształcenia opisywany jest jako ogólny koncept dokonywania i wspierania zmian w jednostce i grupie społecznej, charakteryzuje go wielostronny i wielowymiarowy układ treści nauczanych czynności, zhierarchizowany z uwagi na rodzaj zabiegów wykonywanych na materiale nauczania, ponadto uporządkowany przy uwzględnieniu rodzaju materiału, na którym te operacje są wykonywane, oraz sposobów wykonywania operacji. Cechą programu kształcenia jest jego powiązanie z etapami rozwoju człowieka, dopasowanie do jego możliwości poznawczych, emocjonalnych i sprawczych, indywidualnych i społecznych metod działania. Umożliwia on zrównoważenie, uspójnienie, transfer i partycypację struktur poznawczych i obrazowania językowego oraz stymulowanie i wspieranie aktywności odtwórczej i twórczej[221].

Natomiast program nauczania traktowany jest jako dokument, który określa wiadomości, umiejętności oraz nawyki o trwałych walorach poznawczych i wychowawczych zgodnie z kolejnością, według której uczniowie mają je opanować. Zazwyczaj zawiera uwagi wstępne, przedstawiające cele nauczania danego przedmiotu, następnie materiał nauczania oraz uwagi o realizacji i wskazówki dotyczące form, metod i środków wykonania. Z kolei program szkolny sprowadza się do podania celów, treści oraz metod nauczania i uczenia się danego przedmiotu, a niekiedy również wyników, które powinny być

---

[216] Chodzi o *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, pod redakcją Stanisława Skorupki z 1959 roku. Danuta Waloszek cytuje ją z jednego z kolejnych wydań z lat sześćdziesiątych XX wieku.

[217] D. Waloszek, *Program w edukacji dzieci*, s. 38.

[218] D. Skulicz, *Struktura programów kształcenia uniwersyteckiego*, s. 100–101.

[219] D. Waloszek, *Program w edukacji dzieci*, s. 38.

[220] B. Baraniak, *Programy kształcenia zawodowego*, s. 65.

[221] J. Gnitecki, *Konstruowanie programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój*, Poznań 2000 (podaję za: D. Skulicz, *Struktura programów kształcenia uniwersyteckiego*, s. 100).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

osiągnięte przez uczniów. Obejmuje szereg dokumentów wyznaczających treść kształcenia, podręczniki dla uczniów i nauczycieli, książki i inne źródła pomocnicze, zbiory zadań i ćwiczeń, a także środki dydaktyczne i testy szerokiego użytku. Zaś program autorski powinien wyraźnie charakteryzować uczniów i określać, dla jakich użytkowników jest przeznaczony ze względu na ich możliwości umysłowe i/lub zainteresowania, powinien wskazywać środki i pomoce naukowe, za pomocą których można go zrealizować, a także zawierać informację o autorze – zwłaszcza o jego doświadczeniu zawodowym[222].

Każdy program nauczania musi pozostawać w zgodzie z podstawami programowymi oraz dawać możliwość jasnej odpowiedzi na serię pytań:

- Po co uczyć?
- Kogo uczyć?
- Czego uczyć?
- Jak uczyć?
- W jakich warunkach?
- Za pomocą czego?
- Gdzie?
- Kiedy?
- Jak długo?
- Jak oceniać?[223].

Nie wchodząc w dalsze szczegółowe interpretacje istoty programu, można przyjąć, iż jest on zarysem odpowiedzialności człowieka za antycypowane stany w postaci podanych do publicznej wiadomości zadań, ułożonych wedle stopnia ogólności i znaczenia dla wykonującego, z podanymi zasadami realizacji i ogólnie zarysowanymi wymaganiami. Programowi może i powinien towarzyszyć harmonogram, czyli czasowe rozlokowanie czynności prowadzących do urzeczywistnienia założeń, na tyle ogólny, aby nie blokował koniecznych zmian, i na tyle szczegółowy, aby nie prowadził do zbędnego rozciągnięcia czasowego. Przez program można rozumieć ustrukturyzowane zadania w przestrzeni zdarzeń, np. między uczniem i nauczycielem, układ czynników i zmian nimi powodowanych, zaś w miarę jego powtarzania w czasie i przestrzeni powinna pojawiać się coraz wyższa frekwencja oczekiwanych rezultatów[224].

Konsekwencją rozmaitości definicji programu jest określanie go jako zestawu fundamentalnych treści nauczania w postaci mniej lub bardziej

---

[222] B. Baraniak, *Programy kształcenia zawodowego*, s. 65–67.

[223] Por. tamże, s. 66; K. Guja, *Konstruowanie szkolnych programów nauczania*, Katowice 2003, s. 13.

[224] D. Waloszek, *Program w edukacji dzieci*, s. 38–39.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

uszczegółowionych haseł programowych, których nie powinno się pomijać w procesie nauczania. Wobec czego program może występować jako inwentarz stosowany wtedy, gdy próbuje się wprowadzić jednolite rozwiązania programowe dla różnych instytucji oświatowych, kompletny rejestr zaplanowanych czynności edukacyjnych, wykaz rezultatów, jakie zamierza się osiągnąć w wybranym procesie edukacyjnym, spis jednostkowych zadań w treningu określonych umiejętności czy zestaw doświadczeń edukacyjnych[225], a także jako reprodukcja oraz restrukturyzacja kultury (makroprogram szkolny)[226].

Powyższe określenia wyznaczają zarazem typ programu. Istnieje bowiem klasyfikacja, według której programy dzieli się na skoncentrowane na czynnościach nauczania i przyjmujące perspektywę ucznia. I tak ze względu na czynności nauczania wyróżnia się właśnie takie rodzaje programu, jak: inwentarz treści, zestaw planowych czynności pedagogicznych, lista zamierzonych efektów pedagogicznych, zestaw pojęć i zadań do wykonania. Natomiast ze względu na rozwój ucznia program ujmuje się jako rejestr doświadczeń[227]. Biorąc zaś pod uwagę „filozofię" programu, dzieli się je niekiedy na programy tradycyjne oraz programy sytuujące się w centrum uwagi ucznia lub programy zogniskowane na potrzebach społeczności lokalnej[228]. Uwzględniając zaś dobór i sposób łączenia treści w materiał nauczania, wyróżnić można programy przedmiotowe (akademickie) oraz programy zintegrowane[229]. Ze względu na czas realizacji programów dzieli się je na długoterminowe oraz krótkoterminowe, a ze względu na etap nauki – programy propedeutyczne, poszerzone, syntetyzujące. Skupiając uwagę na zakresie edukacji, można mówić o takich typach programu, jak: początkowy, profilowany, wstępny, końcowy, zawansowany, wąsko lub szeroko specjalistyczny[230].

W programach każdego typu istotne jest rozmieszczenie głównych komponentów programu, czyli celów, treści, metod i organizacji oraz ewaluacji. Rozmieszcza się je zazwyczaj adekwatnie do wybranego wzorca – podejścia opartego na poglądach filozoficznych i socjologicznych dotyczących społeczeństwa i ucznia, w ten sposób zaś można wyróżnić jeszcze takie typy programów:

– ześrodkowane na materiale (są to: wzorzec przedmiotowy, ześrodkowany na dziedzinie nauki, pól treściowych, korelacyjny i procesualny),

---

[225] Por. H. Komorowska, *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, s. 17–21.

[226] D. Skulicz, *Struktura programów kształcenia uniwersyteckiego*, s. 100–101.

[227] H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, s. 24–32.

[228] B.D. Gołębniak, *Program szkolny*, w: *Pedagogika*, t. 2, s. 130.

[229] J. Świrko-Pilipczuk, *Treści kształcenia ogólnego*, w: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, red. F. Bereźnicki, Kraków 2001, s. 136.

[230] D. Waloszek, *Program w edukacji dzieci*, s. 176.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

– ześrodkowane na uczniu (wzorzec ześrodkowany na dziecku, na doświadczeniu, wzorce romantyczne – radykalne, humanistyczne),
– ześrodkowane na problemach (na sytuacjach życiowych, wzorzec problemów rdzeniowych, społecznych oraz wzorce rekonstrukcjonistyczne)[231].

Klasyfikacji programów dokonuje się więc według wielu rozmaitych kryteriów. Oprócz dotychczas zaprezentowanych można jeszcze ze względu na zasadę zagospodarowania wyróżnić program minimum, maksimum i program trzonu wspólnego[232]; biorąc pod uwagę zasady szeregowania treści – program linearny, spiralny oraz koncentryczny[233]; ze względu na zasady segmentacji treści – program całościowy, modułowy[234].

Aktualnie dużą uwagę zwraca się jeszcze na podział na programy typu analitycznego, hermeneutycznego i krytycznego. I tak głównym hasłem modelu analitycznego jest – uczyć się, aby przyswajać. Model ten traktuje wiedzę jako obiekt, który należy zdobyć lub uzyskać, sprzyja tzw. edukacji bankowej, koncentruje się bowiem na zdobyciu przez uczącego się ustalonej ilości wiedzy, preferuje przede wszystkim encyklopedyczne fakty, a mniejszą wagę przywiązuje do sprawności i umiejętności. Drugi model, hermeneutyczny, kieruje się myślą – uczyć się, aby znaleźć odpowiedź. Chodzi w nim o uczenie się przez doświadczanie oraz działanie zbliżające proces nauczania do procesu badawczego, jaki dokonuje się w zespole. Wiedza jest efektem współdziałania nauczyciela i ucznia, kluczowe miejsce zajmuje wspólne dochodzenie do wiedzy. Natomiast model krytyczny kieruje się zasadą – uczyć się, aby zmieniać. Model ten wiąże się z pojęciem sprawiedliwości i wartości, ukierunkowany jest na zmiany, odchodzi od wiedzy na rzecz wartości. Wiedza jest w nim traktowana jako uzyskanie możliwości zmiany otaczającej rzeczywistości[235].

Nie jest trudno zatem zauważyć zamęt w wydzielaniu przeróżnych rodzajów programu, co więcej, powiększyć go mogą jeszcze inne podziały, w których kryterium stanowi nadrzędność edukacji nad kształceniem. W ten sposób wyróżnia się grupy programów edukacyjnych, a wśród nich 1) ze względu na zakres procesu edukacji, który nie ogranicza się jedynie do procesu szkolnego, ale obejmuje też proces edukacji ustawicznej, dzieli się je na programy kształcenia, programy nauczania i programy szkolne, 2) organizacja procesu

---

[231] A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny*, s. 228.

[232] K. Guja, *Konstruowanie szkolnych programów nauczania*, s. 14.

[233] B. Baraniak, *Programy kształcenia zawodowego*, s. 100–102.

[234] K. Guja, *Konstruowanie szkolnych programów nauczania*, s. 14; por. I. Adamek, *Teoretyczne i praktyczne podstawy konstruowania programów szkolnych*, Kraków 2007, s. 19.

[235] K. Guja, *Konstruowanie szkolnych programów nauczania*, s. 15.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

nauczania pozwala wyodrębnić programy przedmiotowe, blokowe, zintegrowane oraz kształcenia na odległość, 3) tryb i sposób ich upowszechniania powoduje podział na programy wpisane przez Ministra Edukacji Narodowej do rejestru programów dopuszczonych do użytku szkolnego, samodzielne, tzw. szkolne lub własne oraz autorskie[236].

Mnogość typologii programów powoduje potrzebę ich ponownego sklasyfikowania i zdefiniowania, wychodzi to jednak poza zakres tej pracy. Istotne jest, iż w praktyce stosuje się eklektyczne wzorce programu, które łączą w sobie ich rozmaite rodzaje, czasem w taki sposób, że trudno rozpoznać, na jakim wzorcu oparty jest dany program[237].

W kwestiach warsztatowych trzeba dodać, że wybór metodycznej wykładni programu kształcenia prowadzi do skonstruowania dokumentu programowego z właściwą mu selekcją i hierarchią treści, bez doprecyzowania metod realizacji. Dokument taki powinien zawierać takie oto – wzajemnie z sobą powiązane – elementy: adresata, wykaz celów, spis treści nauczania w postaci haseł programowych, ustalenia dotyczące realizacji treści. Jeśli autor programu decyduje się na rekomendację wybranej metody nauczania, to czwartą jego część stanowi opis tej wybranej metody realizacji programu. W programach kształcenia akademickiego zawarty jest również wykaz literatury przedmiotu oraz informacja dotycząca sposobów zaliczeń treści programowych[238] (por. programy zamieszczone w *Aneksie [1]*).

Programy nauczania w tradycyjnym ujęciu zwykło się modernizować i unowocześniać przez kumulację, wymianę lub eliminację pewnych elementów treści. W efekcie powstaje program typu kolekcja[239]. Program nauczania ma być jednak dziełem nie kolektywnego magazyniera, lecz indywidualnego twórcy[240]. Dlatego taka modyfikacja z reguły nie spełnia oczekiwań, dążeń i aspiracji uczniów-studentów, daleka jest też od możliwości, potrzeb i kompetencji nauczycieli. Wręcz może prowadzić do frustracji uczących się, a konformizacji zachowań nauczycieli[241]. Dlatego tak istotne staje się również wyszukiwanie, niekoniecznie nowych, ale przede wszystkim skutecznych zasad, form, metod i środków realizacji programu, dopasowanych do potrzeb i możliwości uczniów-studentów, nauczycieli oraz jeszcze innych warunków proce-

---

[236] B. Baraniak, *Programy kształcenia zawodowego*, s. 111.

[237] A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny*, s. 141; por. D. Skulicz, *Struktura programów kształcenia uniwer*syteckiego, s. 101.

[238] D. Skulicz, *Struktura programów kształcenia uniwersyteckiego*, s. 103.

[239] B.D. Gołębniak, *Program szkolny*, s. 131.

[240] K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2004, s. 35.

[241] J. Gnitecki, *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*, Zielona Góra 1991, s. 6.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

su kształcenia[242]. Równie ważne i konieczne jest przeanalizowanie przeszłości i wyciągnięcie z niej konstruktywnych wniosków co do treści i sposobów edukacji, a jednocześnie sięganie w przyszłość, bez oglądania się wstecz[243].

Współcześnie polaryzuje uwagę teza, iż teoria programów kształcenia – wbrew nazwie – powinna być zorientowana nie na program, lecz zmianę w jednostce. W tym sensie jest ona teorią zmiany w uczniu-studencie, rozpatrywanej z punktu widzenia źródeł i warunków jej dokonywania. W związku z tym można też powiedzieć, że teoria programów kształcenia jest pewną odmianą teorii kształcenia, która opisuje, wyjaśnia i interpretuje oraz optymalizuje zmiany w jednostce (jako indywidualności) w procesach edukacyjnych. Zmiany te dokonywane są pod wpływem działalności programowej[244].

Specjaliści programowi, którzy cenią podejście systemowe, widzą program w makroskali. Zajmuje ich więc to, jak kwestie programu powiązane są ze szkołą jako całością lub systemem. Nie łączą programu tylko z określonym przedmiotem lub grupą uczniów-studentów. Interesuje ich, jak program przebiega przez rozmaite przedmioty nauczania, w jakim stopniu odzwierciedla strukturę zarządzania szkołą i jej organizację, potrzeby uczestników systemu i ich szkolenie, rozmaite metody kontroli i oceniania rezultatów. Planowanie długofalowe wiążą z krótkoterminowym i doraźnym[245]. Uwzględniają pięć elementów składowych równie istotnych i pozostających z sobą w dynamicznych związkach nadrzędności, podrzędności i równorzędności. Chodzi tu o administrację, doradztwo pedagogiczno-psychologiczne, program kształcenia, proces nauczania oraz proces oceniania[246]. Wśród nich (równo)ważne miejsce zajmuje doradztwo pedagogiczno-psychologiczne, w szkole wyższej raczej jeszcze zaniedbywane, a szkoda, bo dawałoby szansę na udaną współpracę nauczycieli akademickich i studentów w modernizowaniu programów studiów i wytyczania fundamentów pod autoprogramy rozwoju studentów.

Kończąc rozważania w tym podpunkcie opracowania, warto jeszcze dodać, iż historia programów ściśle łączy się z historią kształcenia, a ta z kolei z rozwojem ludzkości. W poszczególnych etapach rozwoju społecznego zmieniał się zakres kształcenia. I tak w czasach prehistorycznych było to samouctwo, przystosowanie się człowieka do otaczającej przyrody. W czasach starożytnych spotykany był dwojakiego rodzaju typ kształcenia – pierwszy typ przygotowywał do życia publicznego i był przywilejem osób wolnych a zarazem zamożnych, a drugi przygotowywał do pracy w zawodach. Staro-

[242] B. Klasińska, *Modernizowanie programów studiów wyższych*, s. 194.
[243] D. Waloszek, *Program w edukacji dzieci*, s. 48.
[244] J. Gnitecki, *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*, s. 17.
[245] A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny*, s. 26.
[246] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

żytność wniosła istotny wkład w edukację, a to dzięki wyodrębnieniu podstawowych przedmiotów nauczania, których nazwy są aktualne do dzisiaj. Nauczyciele przekazywali wiedzę zgodnie z posiadanymi umiejętnościami, a zatem można powiedzieć, że realizowali autorskie programy kształcenia. W średniowieczu nastąpił dalszy rozwój kształcenia stanowego, zakładano szkoły potrzebne każdemu stanowi, a programy tych szkół miały również charakter autorski. Wielkie znaczenie programów zostało dostrzeżone w epoce oświecenia. W Polsce za sprawą Komisji Edukacji Narodowej podjęto zadanie unarodowienia edukacji, wobec czego treści kształcenia dostosowano do potrzeb narodu i jego spuścizny kulturowej, ponadto nastąpiło w tym czasie ujednolicenie systemu szkolnego oraz umasowienie go poprzez szerzenie oświaty na wsi i w mieście. Programy nauczania pochodzące z tego okresu mają charakter zunifikowany, w kolejnym stuleciu były one modyfikowane. Dzisiejsze programy i ich układ przypominają programy z lat trzydziestych XX wieku[247].

[247] B. Baraniak, *Programy kształcenia zawodowego*, s. 11–14.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

3. Organizacja warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki

3.1. Swoistość, składniki i funkcje warsztatu pracy

Pojęcie warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki dotychczas nie było specjalnie eksponowane ani nawet stosowane w słowniku pedagogiki i dydaktyki szkoły wyższej, natomiast znajdowało dla siebie zastosowanie przede wszystkim w praktyce akademickiej. Wybrane elementy warsztatu są dobrze opisane, a nawet w tym zakresie istnieje spora, choć rozproszona, literatura[1], daje ona jednak dość ograniczone wyobrażenie na temat aktualnego stanu praktyki i najważniejszych jej potrzeb. Jest to pierwsza uwaga wprowadzająca, zaś druga dotyczy tego, że do tej pory 1) aspekty materialne i organizacyjne oraz 2) osobowe i samokształceniowe pracy i nauki studentów traktowane były rozdzielnie i z reguły koncentrowały się na jednym. Dziś jest nie tylko możliwe, ale także – w kontekście przemian współczesnego świata – wymagane ich nowsze, a zatem scalone spostrzeganie – całościowe, ponadaddytywne, czyli niezwyczajnie sumatywne, które pozwala łączyć je w całość zgraną pionowo i poziomo. Sprzyja temu paradygmat systemowy, mający zastosowanie w rozwiązywaniu wielu problemów w wielu dziedzinach nauki – były i nadal są także podejmowane próby jego aplikacji w pedagogice[2]. Z tego powodu należy wyraźnie podkreślić, że warsztat pracy i nauki studentów pedagogiki nie jest wyłącznie sumą urządzeń, sprzętów i przyborów, ponieważ o jego istocie świadczą nie tylko zewnętrzne czynniki

[1] W głównej mierze są to przewodniki i poradniki dla osób piszących pracę licencjacką lub magisterską, omawiające kwestie związane z wyborem i uzasadnieniem tematu pracy, gromadzeniem literatury i jej analizą i interpretacją, konstrukcją pracy, harmonogramem działania, wymogami redakcyjnymi i edytorskimi.

[2] B. Klasińska, *Research Tools and Methods of Pedagogy Students. Between Tradition and Modernity*, w: *Education of Tomorrow. Education, and Other Forms of Activity of Adults*, ed. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2015, s. 36–37. Por. *Wprowadzenie* do niniejszego opracowania.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

miejsca pracy, ale wespół z nimi – linearnie i hierarchicznie – także osobowe i samokształceniowe[3].

Systemowe ujęcie warsztatu kładzie nacisk na jego ponadsumatywność i niezwyczajną, sprzężoną relację elementów wchodzących w jego skład, pozostających ponadto względem siebie w zwrotnych relacjach wertykalno-horyzontalnych[4]. Chodzi tu właśnie o komponenty materialno-organizacyjne oraz osobowe i samokształceniowe, wśród których nie tylko mogą zachodzić, ale też faktycznie zachodzą trzy rodzaje związków – nadrzędności i/lub podrzędności oraz równorzędności – wynikające z warunków zewnętrznych czy wewnętrznych studiowania. Teza ta znakomicie współgra z założeniami pedagogiki postmodernistycznej, pedagogiki jednego miejsca i czasu, którą tworzy się „tu i teraz" i w której nic nie jest stałe i trwałe, ale wszystko jest zmienne i dostosowane w omawianym tu przypadku do konkretnego studenta lub grupy studentów[5].

W życiu codziennym i w mowie potocznej warsztat pracy często się jeszcze redukuje do ujęcia atomistycznego, jego rozumienie ogranicza się tylko do jednego typu składników: albo materialno-organizacyjnych, albo osobowo-samokształceniowych. Starsze źródła rudymentarne wskazują podobnie, iż warsztat[6] to urządzenie lub zespół urządzeń składających się na indywidualne stanowisko robocze (np. stolarski, tkacki, szewski) bądź też zespół stanowisk roboczych o jednakowym lub zbliżonym charakterze[7], natomiast nowsze konotują dwa znaczenia – 1) są to pomieszczenia i narzędzia do wykonywania pracy, 2) ogół metod stosowanych w pracy[8]. Definicje te na pierwszym miejscu stawiają więc warsztat typu rzemieślniczego i odnoszą się w zasadzie do bazy materialno-technicznej, stanowiącej oczywiście bardzo istotny jego składnik. Dopiero w drugiej kolejności dotyczą humanistycznego celu działania, który wespół z pierwszym w dużej mierze również decyduje o istocie, a także o specyfice warsztatu pracy.

Specjalistyczne źródła słownikowe i encyklopedyczne nie zawierają hasła „warsztat pracy i nauki studenta pedagogiki". Natomiast w teorii i prakty-

---

[3] B. Klasińska, *Systemowość warsztatu prac naukowych studentów pedagogiki*, w: *Edukacja w okresie przemian*, s. 177.

[4] K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika*.

[5] B. Klasińska, *Research Tools and Methods of Pedagogy Students*, s. 36.

[6] „Warsztat" to termin pochodzenia niemieckiego: *werkstatt* – „pracowania", *werk* – „praca", *wirken* – „działać", *stätte* – „miejsce".

[7] Podaję za: K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Kielce 2000, s. 210.

[8] *Mały słownik języka polskiego*, s. 1003; *Wielki słownik języka polskiego*, red. E. Polański, Kraków 2012, s. 883; W. Cienkowski, *Praktyczny słownik wyrazów bliskoznacznych*, Warszawa 1994, s. 289.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

ce pedagogicznej oraz w problematyce szkoły wyższej znane są takie pojęcia, jak: warsztat nauczyciela, warsztat nauczycielski, warsztat pracy zawodowej nauczyciela, warsztat pracy pedagogicznej, warsztat pracy pedagoga, warsztat pracy wychowawcy, warsztat metodyczny, warsztat samokształceniowy, warsztat indywidualny, warsztat badawczy, warsztat osobisty nauczyciela, środowisko wychowawcze, baza materialna, baza samokształceniowa, stanowisko pracy. Ich rozumienie współcześnie wydaje się jednak niewystarczająco pogłębione, zauważalne są braki jednoznaczności i ścisłości nie tylko pojęciowej, ale także terminologicznej[9].

Niemniej jednak warsztat pracy studenta można szerzej scharakteryzować *per analogiam* warsztatu pracy nauczyciela jako pomieszczenie, a nawet układ pomieszczeń o odpowiedniej do potrzeb i możliwości powierzchni wraz z właściwym wyposażeniem w urządzenia i środki dydaktyczne. Inaczej rzecz biorąc, jest to stanowisko pracy stałe, zmienne i ruchome, czyli rozmaite miejsca działania, takie, jak uczelnia, biblioteka, dom, własny pokój czy własny kąt do nauki, służące organizowaniu różnych form studiowania. Obejmuje ono także dokumentację warsztatową, gromadzoną w celu doskonalenia naukowego w sferze nie tylko materialnej, ale także intelektualnej i sprawnościowej. Przede wszystkim zaś warsztat pracy to świadomie i intencjonalnie tworzone stanowisko codziennej – krytycznej i twórczej – pracy i nauki studenta. Każdy przedmiot w takim układzie całości spełnia określone funkcje i jest podporządkowany nadrzędnemu celowi pracy[10]. Stąd też tak duże znaczenie mają jego komponenty osobowe i samokształceniowe, wśród których wiodą prym takie szczegółowe umiejętności, jak: umiejętność studiowania literatury przedmiotu, jej analizy i interpretacji, sporządzania notatek, umiejętność praktycznego stosowania różnych gatunków pisarskich, w tym posługiwania się poprawną polszczyzną i słownictwem specjalistycznym. Ponadto na warsztat ten składa się właściwa praca studenta podczas wykładów i ćwiczeń, a także etyka i nawet etykieta studiowania (przedstawione w rozdziale pierwszym). Tłem (nadsystemem, systemem równorzędnym, podsystemem) dla warsztatu są również, w istotny sposób dookreślając jego systemową (dynamiczną, otwartą i kompleksową oraz hierarchiczną) kompozycję, wartości, postawy, aspiracje i orientacje życiowe studentów, ich zainteresowania oraz właściwości rozwoju (omówione w rozdziale drugim). Bez znajomości również takich elementów obrazu warsztatu pracy nie jest bowiem możliwe jego pełne zrozumienie – ani w ogóle, ani w szczególe. Wręcz można by w nie wpleść jeszcze inne, wydaje się równie istotne zagadnienia, np. czasu wolnego studentów, kultury studenckiej czy znajomości języków obcych

[9] K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel*, s. 212.
[10] Por. tamże, s. 211.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

w studiowaniu pedagogiki[11]. Słuszne byłoby także zwrócenie nadrzędnej i/lub równorzędnej uwagi na psychologiczne aspekty uczenia się, dotyczące takich cech i zasad funkcjonowania procesów poznawczych człowieka, jak: spostrzeganie, pamięć, uwaga, uczenie się i myślenie, motywacja w uczeniu się i wyborze kierunku studiów. Można by też wziąć pod uwagę związki między istotą warsztatu pracy a zdolnościami studentów[12] oraz zależność między warsztatem pracy studentów a warsztatem nauczycieli akademickich. Można by wreszcie skupić się na wykorzystaniu komputera i Internetu w studiowaniu pedagogiki. Opracowanie takiego obrazu warsztatu pracy studentów pedagogiki jest możliwe i wskazane[13], nie jest jednak proste, ponieważ zmusza do staranności analiz i interpretacji, pogłębiania i poszerzania opisów badań w aspekcie genetycznym, strukturalnym i funkcjonalnym, jest czasochłonne i pracochłonne, wymaga współpracy osób i instytucji, a nawet badań z pogranicza pedagogiki, psychologii i socjologii, badań bilateralnych lub multilateralnych – tak ilościowych, jak i jakościowych[14].

Znamienną cechą warsztatu pracy jest jego dynamiczny charakter, podlega on zmianom, przeobrażeniom, przekształceniom czasowo-przestrzennym, powinien być ustawicznie ulepszany. Oznacza to, że musi on być wciąż żywy. Treść i bogactwo warsztatu pracy, etapy jego rozwoju uzależnione są zaś od inicjatywy osób z nim związanych, ich pomysłowości, zdolności, poziomu kształcenia i aktualnego stanu wiedzy w dziedzinie nauk pedagogicznych i współdziałających z nimi. W ten sposób każdy warsztat pracy posiada w sobie rysy niepowtarzalności i indywidualności oraz właściwy sobie profil metodyczny i organizacyjny[15].

Przechodząc teraz do opisu funkcji (celów, czynności, zadań) warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki, trzeba zaznaczyć, że ich kwintesencja zawiera się w następujących sformułowaniach: warsztat pracy służy kształtowaniu umiejętności i nawyków studiowania, wpływa na rozszerzanie, pogłębianie wiadomości teoretycznych oraz ułatwia zdobycie należytego przygotowania praktycznego do zawodu. Organizacja warsztatu powinna pozytywnie wpływać na jakość codziennego życia i organizację działalności

---

[11] B. Klasińska, *Profil organizacyjny i metodyczny warsztatu prac naukowych studentów pedagogiki*, s. 96.

[12] Por. T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Na temat czynników kształcenia w szkole wyższej por. K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*; tenże, J. Gnitecki, *Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa–Łódź 1983.

[13] Chociaż z drugiej strony grozi to rozmyciem tego pojęcia.

[14] Por. S. Palka, *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. tenże, Kraków 2004.

[15] K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel*, s. 214.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

studentów, rozwijać ich samodzielność, zmysł twórczy, krytycyzm, obiektywizm oraz zdolności i zainteresowania naukowe i zawodowe. Warsztat pełni funkcje zespalające, wspomagające i warunkujące optymalne relacje ucznia-studenta i nauczyciela w procesie edukacyjnym, jest czynnikiem inspirującym aktualny oraz przyszły rozwój studenta w zawodzie nauczyciela-wychowawcy[16].

Kryteriami zaś realizacji celów warsztatu pracy i nauki powinny być zalecenia sprawnościowe, odnoszące się do dobrej roboty, a zatem solidność, doskonałość, dokładność, ścisłość, poprawność, bezbłędność, udatność, wzorowość, prostota, niezawodność, operatywność, wydajność pracy i jej wytworów. Trzeba tu dodać także wytrwałość, uporczywość, cierpliwość, staranność, zręczność, kreatywność i obiektywną śmiałość[17].

Ponadto warsztat pracy powinien umożliwić studentom nabycie wiedzy, umiejętności i kompetencji. Do najważniejszych kompetencji ukształtowanych w toku organizowania i posługiwania się warsztatem pracy należą rozwój samodzielności i odpowiedzialności, umiejętność uczenia się, rozwój myślenia, poszukiwanie, doskonalenie się, komunikowanie się, współpraca, działanie[18]. Przejawem tych kompetencji powinna być zdolność rozwiązywania problemów poznawczych i realizacyjnych, sprawne organizowanie procesu uczenia się i studiowania, przyjmowanie odpowiedzialności za własne wykształcenie, wykorzystanie doświadczeń i łączenie różnych elementów wiedzy. Chodzi również o dostrzeganie związków przeszłości z teraźniejszością, a tej z przyszłością, radzenia sobie z niepewnością i złożonością zjawisk i ich niezwyczajne, bo systemowe spostrzeganie. Dalszymi niezwykle istotnymi kompetencjami są poszukiwanie, uporczywe zdobywanie, kompleksowe porządkowanie i wydobywanie informacji z licznych źródeł, w tym pogłębiona staranność i rozwaga w korzystaniu z „nowych nowych mediów". To także doskonalenie własnych poglądów i postaw, ocena postępowania swojego oraz innych zgodnie z normami i systemem wartości uniwersalnych, właściwe reagowanie w warunkach zmiany, poszukiwanie nowych rozwiązań, stawianie czoła przeciwnościom; ponadto skuteczne porozumiewanie się, argumentowanie i ochrona własnego stanowiska, gotowość do słuchania

[16] Tamże, s. 212, 217.

[17] K. Denek, *O lepszą dydaktykę akademicką*, s. 32.

[18] K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, s. 245–246. W języku łacińskim *ceompetentia* oznacza „odpowiedzialność", „zgodność", „uprawnienia do działania", „zakres wiedzy i umiejętności". Termin ten odnosi się także do końcowych efektów, czyli rezultatów nauczania i uczenia się. Kompetencje są umiejętnościami złożonymi wyższego rzędu (tamże, s. 245). Istotą kompetencji jest harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia (M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencja*, w: *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, red. M. Wójcicka, Warszawa 2001, s. 69).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

i brania pod uwagę poglądów innych niż własne. To współpraca, a poprzez nią osiąganie porozumienia, nabywanie umiejętności negocjowania, podejmowania decyzji grupowych, a także działanie – umiejętne organizowanie pracy tak swojej, jak i innych, opanowanie technik i narzędzi pracy, projektowanie działań, a wreszcie przyjmowanie odpowiedzialności za ich przebieg i wyniki, racjonalne organizowanie i spędzanie wolnego czasu, tak aby służył on harmonijnemu rozwojowi własnej osobowości[19].

Oprócz tego na kwestię roli warsztatu pracy i nauki studenta pedagogiki można spojrzeć również w świetle koncepcji dwóch racjonalności[20], według której powinien on mu umożliwić nabycie kompetencji analityczno-technicznych i hermeneutyczno-moralnych, zgodnie z tezą, że najpierw należy opanować rzemiosło, aby w końcu posiąść arkana wybranej wiedzy i nauki i dojść do maestrii[21]. W obszarze kompetencji technicznych mieszczą się kompetencje normatywne, metodyczne i realizacyjne, zaś do kompetencji hermeneutyczno-moralnych należą kompetencje interpretacyjne (hermeneutyczne), moralne i komunikacyjne[22]. Kompetencje te wyróżnia się stosownie do dwóch rodzajów wiedzy – technicznej i hermeneutyczno-moralnej[23].

Wiedza techniczno-analityczna jest przedmiotem sprawczych oddziaływań człowieka, doświadczeniem ukazującym świat rzeczy, świat innych ludzi i nas samych. Intencją tej wiedzy jest pytanie o możliwość osiągania ustanawianych przez człowieka celów, a zatem o to, co i jak można sprawić, aby przeobrazić świat według powziętych zamiarów, w jaki sposób da się poszerzyć techniczne panowanie nad nim, jak go poddać większej kontroli, aby łatwiej nim rozporządzać i go wykorzystywać[24]. Natomiast wiedza hermeneutyczno-moralna stanowi rodzaj doświadczenia ludzkiego, nabytego w praktyce komunikacyjnej, w szeroko pojętym dialogu i dyskusji. Dostarcza ona całościowej wizji świata, dzięki której człowiek rozumie siebie i świat jako uporządkowaną całość, mającą sens, a także potrafi odróżnić to, co dla niego ma moc obowiązującą, od tego, co nie mieści się w zaakceptowanym przez niego porządku i co według niego jest pozbawione sensu. Wiedza tego typu daje możliwość określenia reguł stanowienia sensu i dostarcza zasad moralnych ustalających stosunek człowieka do samego siebie oraz do innych ludzi, a także normuje jego postępowanie. Umożliwia ona dialogowe porozumiewanie się z innymi, dzięki czemu ustawicznie poddawana jest rewizji

[19] Tamże, s. 246–247.

[20] R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007.

[21] K. Duraj-Nowakowa, *Pisarstwo naukowe*, s. 11.

[22] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika*, t. 2, s. 300–301.

[23] Tamże, s. 299.

[24] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

i krytyce, a także dzięki czemu jest ona wiedzą żywą, pozostającą w bezustannym ruchu[25].

Kompetencje jednego i drugiego typu, czyli zarówno instrumentalne, jak i hermeneutyczne, są bardzo istotne w pracy współczesnego pedagoga, dlatego powinny być nabywane przez studentów w toku studiów pedagogicznych oraz praktyk studenckich. Pedagogiki nie można się nauczyć, zrozumieć, siedząc przy komputerze i przeglądając anglojęzyczne strony internetowe, trzeba ją poznawać i doświadczać w działaniu. Ogromne znaczenie ma też wiedza samodzielnie zdobyta, wyniesiona z książek, bo umiejętność studiowania literatury przedmiotu stanowi dzisiaj nie lada oręż w zmaganiach ze współczesnymi problemami[26].

Kończąc rozważania nad istotą warsztatu pracy oraz nauki studentów pedagogiki, trzeba dodać, że warsztat ten jako określona struktura organizacyjna wymaga ze strony studenta konkretnych działań w zakresie doboru, porządkowania, urządzania, zakładania, a także scalania, integrowania, koordynowania różnych jego składników i włączania jako środków w całokształt studiowania. W tym ujęciu należy warsztat postrzegać całościowo, a równocześnie strukturalnie i funkcjonalnie, w odniesieniu do poszczególnych jego składników (elementów), czyli systemowo[27].

Trzeba jednak przestrzec przed rozmyciem pojęcia warsztatu, tzn. przed pojmowaniem go jako sumy urządzeń, sprzętu, przyborów czy też odwrotnie – jako konkretnych umiejętności warsztatowych. Warsztat ten nie występuje bowiem w izolacji, nie można go zdefiniować przez samo wyliczenie różnego rodzaju składników, rzeczy. Nie jest to magazyn przypadkowo nagromadzonych sprzętów czy przyborów. Warsztatem nie jest samo tylko wyposażenie bez różnego rodzaju metod. Warsztatem nie są też wyłącznie określone umiejętności warsztatowe[28].

---

[25] Tamże.

[26] Por. M. Kaliszewska, *Kompetencje hermeneutyczne jako komponenty profesjonalnych kompetencji pedagogów i nauczycieli*, w: *Edukacja jutra. Aksjologiczno-kulturowy fundament edukacji jutra*.

[27] K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel*, s. 212.

[28] Por. E. Zych, *Twórczy charakter warsztatu pracy zawodowej nauczyciela*, Białystok 1989, s. 10.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

3.2. Warunki materialno-techniczne warsztatu pracy

3.2.1. Obraz stanowiska pracy

Warsztat pracy i nauki studentów pedagogiki ma swoiste uwarunkowania ergonomiczne. Wadliwie zorganizowane miejsce i stanowisko pracy odpycha, nie sprzyja wydajności, wywołuje napięcie nerwowe, prowadzi do zniechęcenia i apatii[29], dlatego powinno być tak urządzone, aby już samym wystrojem zachęcało do pracy. Musi więc być odpowiednio, czyli funkcjonalnie urządzone, zaopatrzone w potrzebne przybory, materiały piśmienne i drukowane[30], poza tym w media, czyli przedmioty i urządzenia przekazujące określone informacje (komunikaty) poprzez słowa, obrazy, dźwięki, a także umożliwiające wykonywanie określonych czynności intelektualnych i manualnych[31].

Studenci mają różne potrzeby i preferencje w zakresie urządzania swojego miejsca nauki, które ujawniają szczególnie wtedy, gdy co rok zmieniają stancję lub pokój w domu studenta. Kwestia zaplanowania i zorganizowania miejsca do nauki powinna być im dobrze znana, bo ma ono stwarzać miłą atmosferę, sprzyjać skupieniu, co jest niezbędne w każdej pracy umysłowej. Urządzając miejsce do nauki (pokój, część pokoju), należy więc kierować się głównie względami użytkowymi. Miejsce to powinno być wygodne i stałe, do którego stopniowo się przyzwyczajamy i w którym dobrze się nam pracuje. Niekoniecznie musi być w nim tradycyjne biurko, może to być stolik sąsiadujący z regałem, sekretarzyk segmentowy lub też zwykły drewniany blat, zestawiony z półkami na książki. Wszystko zależy od możliwości finansowych i inwencji. Lepiej pracuje się, siedząc na odpowiednio wyprofilowanym krześle, niż leżąc wygodnie na tapczanie lub będąc zanurzonym w głębokim fotelu, ale trzeba też pamiętać, że zmiana pozycji ciała często wpływa dodatnio na szybkość i sprawność pracy umysłowej[32].

Pomieszczenie do pracy powinno umożliwiać jego przewietrzanie, ponieważ intensywnie pracujący mózg potrzebuje więcej tlenu: dobre dotlenienie organizmu w czasie pracy umysłowej zapobiega skutecznie przejawom znużenia i dekoncentracji uwagi. Temperatura w pomieszczeniu powinna być utrzymywana w granicach 18–20 stopni Celsjusza. Niższa temperatura może

---

[29] K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel*, s. 215.

[30] W. Puślecki, *Model pedagogicznej pracy naukowej*, Opole 1981, s. 12.

[31] W. Strykowski, *Media i edukacja*, „Edukacja Medialna" 1996, nr 1 (podaję za: I. Król, J. Pielachowski, *Nauczyciel i jego warsztat pracy. Poradnik organizacyjno-prawny nie tylko dla młodych nauczycieli*, wyd. 2 zaktual., Poznań 1997, s. 171).

[32] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 78; J. Rudniański, *Jak się uczyć*, Warszawa 2001, s. 165.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

działać drażniąco na zakończenia nerwowe znajdujące się w skórze człowieka, wyższa zaś – wywoływać znużenie. Powietrze w pokoju nie powinno być ani zbyt suche, ani zbyt wilgotne (najodpowiedniejsze do pracy jest powietrze o wilgotności w granicach 50–70%). Natomiast ściany pokoju, w którym pracujemy, powinny mieć łagodne barwy[33].

Izolacja od hałasu to kolejna ważna i trudna sprawa. Ważna, bo zbyt wielkie natężenie dźwięków zwiększa ilość błędów (np. przy obliczeniach rachunkowych o 20–30%), powoduje zmniejszenie koncentracji uwagi, co z kolei wpływa na zwolnienie tempa pracy, mniejszą jej skuteczność – zarówno w zapamiętywaniu informacji, jak i w rozwiązywaniu problemów – i powoduje znacznie szybsze zmęczenie[34].

W czasie pracy samokształceniowej w domu musi panować cisza. Należy więc wyłączyć lub przynajmniej ściszyć na czas pracy odbiorniki radiowe i telewizyjne. Hałas powoduje bowiem rozproszenie uwagi, przeszkadza w skupieniu, tak niezbędnym w każdej pracy umysłowej. Nie należy palić papierosów, a przynajmniej trzeba ograniczyć ich liczbę. Nikotyna podrażnia system nerwowy i przyspiesza znużenie pracą[35].

Ważne jest również właściwe oświetlenie miejsca pracy. Najzdrowsze dla oczu jest światło naturalne, padające z lewej strony. Przede wszystkim więc z jego dobrodziejstwa powinni wszyscy korzystać. Zazwyczaj nauka przypada na godziny wieczorne, kiedy trzeba korzystać ze światła sztucznego, które daje lampa wisząca lub stojąca na stole. Powinna ona mieć abażur, aby światło nie raziło w oczy i padało także z lewej strony pracującego, dobrze oświetlając miejsce pracy[36].

3.2.2. Dobór odpowiednich przyborów i środków pracy

Student jako organizator procesu edukacji samego siebie, pełniąc równocześnie dwie role – ucznia i nauczyciela – musi prawidłowo kierować tym procesem[37], nie tyle posiadać odpowiednie instrumentarium (por. łac. źródłosłów *instrumentum* – „sprzęt", „narzędzie", „dokument", „środek pomocniczy"[38]), ile sprawnie z niego korzystać w toku studiowania. Warsztat pracy musi więc

[33] J. Półturzycki, *Jak studiować zaocznie*, Płock 2001, s. 124.

[34] J. Rudniański, *O pracy umysłowej. Cele, metody, organizacja psychiczna*, Warszawa 1987, s. 86.

[35] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 78; por. J. Rudniański, *Jak się uczyć*, s. 165.

[36] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 78.

[37] J. Półturzycki, *Samokształcenie jako strategia edukacyjna w szkole wyższej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, s. 243.

[38] K. Kumaniecki, *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa 1986, s. 269.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

być także odpowiednio zaopatrzony w książki, wycinki prasowe, czasopisma, papier do drukowania i przybory do pisania. W zasięgu ręki powinny się znajdować najpotrzebniejsze narzędzia pracy: książki, kartoteka bibliograficzna i inne materiały. Bardzo dobrze jest mieć odpowiednie medium, typu własny komputer, a także współpracujące z nim urządzenia, jak drukarka i skaner; przydadzą się również kopiarka i dyktafon, co nie zawsze jest łatwe w przypadku zamieszkiwania poza domem, a zwłaszcza dzielenia pokoju z drugą osobą zazwyczaj w ciasnym pokoju w akademiku.

W miejscu pracy przeznaczonym na naukę (na stole lub biurku) powinien być zachowany porządek, który ułatwi wykorzystanie zgromadzonych pod ręką pomocy, usprawni naukę i skróci jej czas. Rozmieszczone na nim różne fotografie, maskotki tylko rozpraszają uwagę uczącego się[39]. Wszelkie materiały, które chwilowo nie są potrzebne, jak np. książki, czasopisma i notatki, powinny być ułożone w ustalonym dla nich porządku na odpowiednich półkach tak, abyśmy mogli w każdej chwili odnaleźć je bez straty czasu[40].

Bardzo ważną sprawą jest też wolne miejsce na biurku lub stole. Minimalne wymiary wolnego miejsca wynoszą 80 cm długości i 60 cm szerokości. Miejsce to przeznaczone jest na czytane aktualnie książki, na kartki, notatnik. Podane minimalne wymiary zapewniają wygodną pozycję w czytaniu i pisaniu. Jeżeli sporządzamy konspekt tekstu, to książka powinna znajdować się tuż przed oczami (najlepiej na specjalnej podstawce), nieco z lewej strony. Obok, trochę na prawo, umieszcza się kartkę konspektu (lub laptop). Takie rozmieszczenie skraca do minimum ruchy oczami z tekstu książki na konspekt i daje spore oszczędności czasu[41].

Pozostałe miejsce na stole należy zagospodarować następująco: po prawej stronie (ponieważ człowiek z reguły jest prawoskrętny i automatycznie patrzy i sięga na prawo) umieszczamy potrzebne w danym tygodniu książki, notatki i czasopisma, pojemnik (kubek) z długopisami i ołówkami, linijki, ewentualnie inne przybory do kreślenia. Można też umieścić tam fotografię bliskiej osoby, lecz taką, której widok nie wywołuje wspomnień sytuacji konfliktowych. Z lewej strony umieszczamy czyste kartki do pisania, teczki z notatkami, niektóre książki. Nie powinno ich jednak być zbyt dużo, gdyż wywołuje to wrażenie zatłoczenia. Biurko powinno być usytuowane w ten sposób, aby pracujący siedział twarzą do ściany[42].

---

[39] J. Półturzycki, *Jak studiować zaocznie*, s. 124.
[40] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 78–79.
[41] J. Rudniański, *O pracy umysłowej*, s. 82.
[42] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Aby się dobrze czuć we własnym miejscu pracy, można zadbać jeszcze o szereg innych elementów, począwszy od koloru pomieszczenia i wyboru takiego, który będzie ożywiał i sprzyjał pracy naukowej, a skończywszy na kolorze innych sprzętów i mebli.

3.2.3. Organizacja własnej biblioteki domowej studenta pedagogiki

Nieodzownym elementem studenckiego warsztatu pracy oraz nauki przyszłych pedagogów jest umiejętność korzystania z zasobów bibliotecznych. Student powinien umieć wybrać źródło informacji właściwe dla tematu, ocenić przydatność książki, czytać sprawnie tekst na różnym poziomie jego rozumienia, tym bardziej, że dzisiaj czytanie krytyczne, ze zrozumieniem, to sprawność, która stanowi solidną broń w walce z natłokiem nowych pozycji wydawniczych, pozwala ona na umiejętny wybór książek i innych publikacji do czytania.

Podstawowymi zaś źródłami dla studentów pedagogiki są encyklopedie, leksykony i słowniki ogólne oraz specjalistyczne; następnie – podręczniki pedagogiki i dziedzin z nią współpracujących (psychologii, socjologii, filozofii); w dalszej kolejności – monografie pedagogiczne, artykuły w opracowaniach zbiorczych i czasopismach specjalistycznych[43].

Nie sposób wymienić wszystkich środków przydatnych w studiowaniu, w czasach dynamicznego rozwoju społeczno-gospodarczego jest ich bowiem ponad miarę, z konieczności więc skupmy uwagę na ukazujących się w druku, gromadzonych w podręcznej biblioteczce, która oprócz takich pozycji, jak: słowniki, encyklopedie, leksykony, podręczniki danej dyscypliny i dyscyplin pokrewnych, monografie, rozprawy, studia, powinna również zawierać artykuły, eseje, komunikaty oraz recenzje naukowe publikowane w czasopismach naukowych lub opracowaniach zbiorowych[44] oraz wszystko to, co oddaje stan badań w danej dziedzinie oraz co zależne jest od własnych upodobań studenta[45].

Własna biblioteka jest niezwykle istotnym elementem warsztatu pracy i nauki studenta pedagogiki. Powstaje ona w wyniku wielu starań, świadomych zakupów, gromadzenia i systematyzowania zbiorów. Powinny one być uporządkowane w następujące działy: informacyjny (źródła rudymentarne), podstawowy (podręczniki), specjalistyczny (monografie, poradniki, artykuły), różny

[43] Tamże, s. 105.

[44] K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki*, s. 10–11. Przykłady podręczników, monografii, słowników, encyklopedii, czasopism podano w programach zamieszczonych w *Aneksie (1)*.

[45] W. Goriszowski, T. Wróblewska, *Warsztat pracy zawodowej nauczyciela jego rozwijanie i doskonalenie w trakcie studiów zaocznych*, Piotrków Trybunalski 1998, s. 30.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

(książki z ulubionej dziedziny, np. literatura, historia, sztuka). Warsztat pracy uzupełnia się zbiorem własnych materiałów, notatek z przeczytanych książek, z wysłuchanych wykładów, wycinków z gazet oraz różnych dokumentów[46].

3.2.4. Gromadzenie dokumentów planistycznych i prawnych dotyczących procesu studiowania

Ważna jest ponadto obudowa prawna warsztatu pracy studenta. Powinien on zawierać takie fundamentalne akty prawne, jak: ustawa o systemie oświaty, ustawa o szkolnictwie wyższym, ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych, zarządzenia w sprawie zasad prowadzenia badań naukowych i eksperymentów naukowych, ustawa o ochronie danych osobowych[47], a także wewnętrzne akty prawne uczelni, np. regulamin studiów, programy studiów.

Kolejnym elementem warsztatu pracy jest różnego rodzaju dokumentacja planistyczno-organizacyjna, np. terminarz zajęć, harmonogram roku akademickiego, sesji egzaminacyjnej i poprawkowej, ferii, przerw w nauce, ważnych uroczystości obchodzonych na uczelni[48].

W związku z tym warto przyglądnąć się kwestii planowania czasu przeznaczonego na naukę. Bez właściwej organizacji czasu i przestrzeni pracuje się bowiem źle i nieefektywnie. Zmniejsza się sprawność pracy, szybciej powoduje ona zmęczenie i zagrożona jest większą ilością błędów. Organizując czas i przestrzeń pracy – mądrze, zgodnie z wymogami organizmu – uzyskuje się wzrost wydajności pracy[49].

> „Niemal o każdej porze, nawet nie zdając sobie z tego sprawy, ciągle w jakiś sposób planujemy to, co będziemy robić za godzinę, dwie, lub za pięć minut. Nie znaczy to wcale, że te plany są zawsze dokładnie wykonywane. Zależnie od okoliczności są one bardzo często zmieniane, uzupełniane, poprawiane"[50].

Biorąc pod uwagę okres planowania, dzieli się je na plany krótkookresowe, średniookresowe i długookresowe. Wśród planów wyróżnia się ponadto:

– plan minimum, który oznacza nieprzekraczalny dolny próg, poniżej którego nasza aktywność nie może zejść pod groźbą natychmiastowych lub przyszłych niepowodzeń,

---

[46] Tamże, s. 30–31.

[47] Por. W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Kielce 2001; R. Zenderowski, *Praca magisterska. Jak pisać i obronić. Wskazówki metodologiczne*, wyd. 4, Warszawa 2007/2008.

[48] Por. I. Król, J. Pielachowski, *Nauczyciel i jego warsztat pracy*.

[49] J. Rudniański, *O pracy umysłowej*, s. 66.

[50] J. Rudniański, *Jak się uczyć*, s. 156.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

– plan optymalny, który jest umiarkowanym, realistycznym planem postępowania, gwarantującym dobre lub nawet – w sprzyjających warunkach – bardzo dobre wyniki,
– plan maksymalny – w wypadku udanej realizacji – powinien sprzyjać uzyskaniu osiągnięć wybitnych[51].

Do ogólnych zasad planowania zalicza się następujące:
– celowość,
– wykonalność,
– konsekwencja,
– operatywność,
– racjonalność,
– elastyczność,
– optymalna szczegółowość,
– określenie czasowe,
– kompletność,
– częściowa użyteczność[52].

I tak np. szczegółowość planu oznacza stopień dokładności, z jaką omówione są w planie objęte nim zagadnienia. Celowość wskazuje środki rzeczywiście prowadzące do zamierzonego celu. Wykonalność oznacza uwzględnianie rzeczywistych możliwości; rachuby na wykonanie planu powinny być realne. Plany niewykonalne mają m.in. ten zły skutek, że uczą lekceważyć planowanie jako takie, a nie tylko złe, nierealistyczne. Operatywność oznacza, że plan posiada możliwie prostą i przejrzystą strukturę, ułatwiającą wykonawcy posługiwanie się danym planem. Elastyczność dopuszcza lub nawet z góry przewiduje pewne zmiany treści własnej na wypadek pojawienia się w toku realizacji nieprzewidzianych, a wymagających uwzględnienia okoliczności. Plan powinien być w miarę szczegółowy. Zbyt mała szczegółowość czyni plan ogólnikowym, zbyt wielka też nie jest pożądana, gdyż obciąża planującego roztrząsaniem drobiazgów, z którymi poradzi sobie dobry wykonawca. Co więcej, krępuje go w najbardziej celowym rozwiązywaniu zadań, których w chwili układania planu nie można było z całą dokładnością przewidzieć. Zasada określenia czasowego wynika z przekonania, że realistyczne planowanie opiera się na przewidywaniu przyszłych działań i ich warunków z wykorzystaniem znajomości przeszłości i teraźniejszości. Im dalej sięgamy w przyszłość, tym trudniejsze jest dokładne przewidywanie, z tym większą ilością zmian trzeba się liczyć. Dlatego dobry plan nie powinien obejmować zbyt długiego okresu. Oczywi-

[51] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 116.
[52] J. Rudniański, *O pracy umysłowej*, s. 68.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

ście, w niektórych dziedzinach uzasadnione przewidywania mogą dotyczyć krótszego, w innych – dłuższego czasu[53].

Poza wymienionymi dotąd cechami dobry plan powinien także:

- mieć określony termin końcowy, czyli wyznaczać, kiedy zamierzony cel ma zostać ostatecznie osiągnięty,
- obejmować całość przygotowywanego zadania, czyli nie pomijać żadnego warunku osiągnięcia postawionego celu,
- cechować się racjonalnością, tzn. opierać się na rzetelnej wiedzy o rzeczywistości, o zależnościach pomiędzy rozmaitymi faktami. Im bardziej racjonalny plan w tym znaczeniu – tym lepszy,
- być planem „dobrej roboty", czyli zapewniać odpowiedni dobór i układ działań, gwarantujący dokładne i niezawodne osiągnięcie celu przy jak najmniejszym nakładzie pracy, materiałów i innych środków[54].

Przystępując do planowania prac studyjnych, trzeba sobie dokładnie uświadomić swoją sytuację zewnętrzną i wewnętrzną, a zatem zaplanować, co, jak i z jakich źródeł poznać, uwzględniając wszystkie czynniki, które mogą w tym pomóc bądź przeszkodzić. Należy obiektywnie ocenić swoją sytuację wewnętrzną, czyli własne możliwości „realizacyjne" planu, na które składają się: czas, jakim dysponujemy, przyzwyczajenia i nawyki pracy własnej, zasoby materiałowe, stan znajomości danej problematyki itd. Plan powinno się sporządzać z zapasem wynoszącym około 25% czasu. Pozwoli to uniknąć spiętrzenia zadań w końcowym okresie wykonywania planu. Lepiej planować raczej mniej niż więcej: jeśli wykona się więcej, niż zostało zaplanowane, nasila się wiara we własne siły, tworzy się lepsza motywacja dla dalszych prac, co wpływa pozytywnie na wyniki pracy. Plan sporządzamy nie tylko w umyśle, ale i na papierze. Struktura zapisanego planu powinna być prosta i w miarę jednolita. Dlatego sporządzać je należy na znormalizowanych kartkach i przechowywać w specjalnym skoroszycie. Najlepiej wybierać papier maszynowy w formacie A4, łatwo dostępny i funkcjonalny. Wzdłuż szerszego boku kartki piszemy w kolejności od lewej strony: numer zadania, treść zadania, środki (źródła), termin wykonania, uwagi o wykonaniu. W treści planu samokształcenia umieszczamy również zadania wyznaczone przez wykładowców[55]. W tym celu można także skorzystać z planerów, organizerów, kalendarzy – terminarzy lub z aplikacji mobilnych oraz programów komputerowych do zarządzania czasem.

Jeszcze jednym zagadnieniem związanym z planowaniem pracy jest problem nauki w krótkich odcinkach czasu, w miejscach zupełnie do tej na-

[53] Tamże.
[54] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 112–115.
[55] Tamże, s. 85.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

uki nieprzeznaczonych. Przez krótkie odcinki czasu rozumie się czas dojazdów i oczekiwania na pociąg lub autobus, czas spędzony w kolejkach i inne, 10–20-minutowe odcinki czasu, z którymi nie bardzo wiadomo co robić. W odcinkach czasu nie odpoczywa się, nie ma bowiem warunków ku temu. Można jednak te krótkie chwile poświęcić na naukę. Jest to oczywiście nauka bardzo specyficzna, gdyż odbywa się w wybitnie niesprzyjających warunkach. Wymaga pewnego treningu, jeśli chodzi o umiejętność izolowania się od niekorzystnych bodźców wzrokowych i słuchowych. Na początku jest to trudne, nie należy jednak zniechęcać się pierwszymi niepowodzeniami, choć, oczywiście, nie należy liczyć, że w tych warunkach będzie można uczyć się rzeczywiście trudnych tematów. Na naukę w krótkich odcinkach czasu trzeba wybierać materiał łatwy i stosunkowo dobrze znany. Najlepiej jest zabierać z sobą notatki z wykładów lub konspekty książek już przeczytanych, w jakiejś mierze opanowanych, i powtarzać zawarty w nich materiał[56].

3.2.5. Higiena pracy umysłowej

Oprócz niezbędnego wyposażenia warsztat pracy powinien być także odpowiednio zorganizowany w czasie. Organizacja czasu domaga się stosowania higieny pracy umysłowej poprzez stałe, epizodyczne i doraźne zaplanowanie zajęć. Należy pamiętać o odpoczynku względnym i bezwzględnym przy i poza pracą, przewidywać źródła zmęczenia i umieć im przeciwdziałać. Istotna jest umiejętność regulowania emocji i wzruszeń, które również mają wpływ na pracę umysłową[57]. Przestrzeganie ogólnych zasad higieny i czystości w pracy samokształceniowej odgrywa rolę nie mniej ważną niż racjonalne zaplanowanie samej pracy, wpływa też bezpośrednio na wyniki samodzielnego uczenia się, przeciwdziałając jednocześnie ujemnym skutkom wytężonej pracy umysłowej[58].

I tak np. od dziesiątków lat psycholodzy i fizjologowie pracy zajmują się związkiem pomiędzy sprawnością psychofizyczną człowieka a porą dnia. Kierunek badań nadały im prace Otto Grafa (1893–1965), którego nazwiskiem nazwano opracowaną przez niego fizjologiczną krzywą pracy. Według krzywej Grafa, po trwającej 30–60 minut fazie wciągania się do pracy, przypadającej na godziny 9.00–11.00, człowiek osiąga najwyższą sprawność, która leży o równo 30% powyżej średniej. Potem krzywa opada i między 14.00 a 16.00 dochodzi do najniższego punktu. Ponownie wznosi się między go-

[56] J. Rudniański, *O pracy umysłowej*, s. 75.
[57] S. Rudniański, *Technologia pracy umysłowej*, Warszawa 1950, s. 19–87.
[58] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 88–89.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

dziną 18.00 a 20.00 i osiąga drugie maksimum, które leży jednak znacznie niżej niż poprzednie. Pomiędzy godziną 2.00 a 4.00 przypada najniższy punkt krzywej. Na samokształcenie najlepiej przeznaczyć porę wieczorową, między godziną 18.00 a 20.00. Jedna, dwie godziny przeznaczone na naukę systematyczną przynoszą dobre efekty, lepsze bowiem wyniki w samokształceniu uzyskuje się, ucząc się po jednej godzinie dziennie niż np. przez sześć godzin raz w tygodniu[59].

Długotrwała, wytężona praca umysłowa wymaga przede wszystkim właściwego dotlenienia organizmu, należy więc często i dokładnie wietrzyć pomieszczenie, w którym się przebywa, oraz odbywać dłuższe spacery na świeżym powietrzu. Ruch mięśni w czasie spaceru koi system nerwowy, a głębszy oddech powoduje lepszą pracę serca i innych organów. Dłuższy spacer można też wykorzystać na powtarzanie w myśli ważniejszych treści. W czasie spaceru łatwiej nasuwają się wnioski z rozważanych zagadnień, mózg bowiem pracuje w lepszych warunkach i łatwiej utrwala przyswojone treści.

Człowiek pracujący intensywnie umysłowo powinien spać przynajmniej siedem godzin na dobę. Niektórzy, zwłaszcza młodsi, potrzebują dłuższego snu nocnego. Sen nie jest bowiem biernym stanem spoczynku, lecz należy do najważniejszych czynności wegetatywnych naszego organizmu. Wykorzystuje on czas snu na swoją regenerację, która przypada zresztą w fazie obniżonej sprawności, jak to wykazuje krzywa Grafa. Źle czynią zatem ci, którzy uczą się w nocy. Jest to mało skuteczne i przyspiesza ogólne zmęczenie organizmu. Noc należy bezwzględnie wykorzystać na konieczną jego odnowę w czasie snu fizjologicznego[60].

Ważne jest, aby stale chodzić spać o tej samej godzinie i wstawać także o tej samej porze. W ten sposób stwarza się nawyk zasypiania i budzenia się. Innymi słowy: zasypia się wtedy o wiele szybciej i łatwiej, a budzi się niemal automatycznie o określonej godzinie[61]. Powinno się zasypiać w ciemności, w ciszy i w spokoju ducha[62]. Przed udaniem się na spoczynek powinno się przestrzegać pewnych zasad:

> „Kolacja – najpóźniej godzinę przed snem. Z pełnym żołądkiem śpisz gorzej, bo organizm nie może należycie odpocząć, gdy pracuje choćby jedna jego część. W danym wypadku – żołądek.
> Kończ naukę najpóźniej pół godziny przed snem. Twój umysł musi mieć także czas na »uspokojenie się«.

[59] Tamże, s. 82.
[60] Tamże.
[61] J. Rudniański, *Jak się uczyć*, s. 199.
[62] Tamże, s. 201.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

> Jeśli w czasie dnia chcesz na pięć lub dziesięć minut zasnąć – zaśnij. Jest to świetny odpoczynek.
> Jeśli rano po wstaniu z łóżka chcesz się zupełnie obudzić – umyj się zimną wodą. Wieczorem umyj się letnią wodą. Człowiek brudny śpi gorzej, jego skóra nie może we właściwy sposób wydalać potu i regulować ciepłoty ciała.
> – Nie trać czasu, śpiąc. Odpoczywaj”[63].

Studiowanie nie oznacza życia ascetycznego, nigdy zresztą nie brakowało w nim rozrywek i przyjemności. Możemy je nawet włączyć do planu uczenia się. Dotyczy to głównie wycieczek krajoznawczych, wyjść do muzeów, na kiermasze książki i wystawy osiągnięć techniki. Zgodnie z ogólnymi celami samokształcenia należy też dobierać audycje radiowe i telewizyjne[64], a także beztroskie surfowanie po Internecie.

Ważną formą relaksu po pracy samokształceniowej jest tzw. wypoczynek aktywny, zwłaszcza połączony z ruchem na świeżym powietrzu, a więc wszystkie formy sportu masowego, wycieczki piesze, jazda na rowerze i na nartach, ścieżka zdrowia itp. Zdrowy ruch na świeżym powietrzu, jako przeciwstawienie statycznej pracy umysłowej w pomieszczeniu zamkniętym, jest najskuteczniejszym czynnikiem usuwającym skutki zmęczenia pracą i zapobiegającym ogólnemu przemęczeniu organizmu. Dobrze jest również dla odprężenia zmienić rodzaj zajęcia, przechodząc np. od lektury do konspektowania lub porządkowania materiałów. Nie zaszkodzi też wstać i wykonać kilka ćwiczeń gimnastycznych i oddechowych, wyjść na świeże powietrze, przewietrzyć pokój.

W samodzielnej pracy nad książką dobrze jest planować 10–15-minutowe przerwy mniej więcej co godzinę – półtorej. Oczywiście, nie należy popadać w przesadny formalizm. Zdarza się, że praca tak nas pochłania, że nie jesteśmy w stanie pamiętać o przerwach, i z takich płodnych godzin możemy się tylko cieszyć. Często jednak bywa inaczej i wówczas przy braku ustalonych przerw organizm sam się o nie upomina, o czym świadczą trudności z koncentracją, poczucie ociężałości, wykonywanie różnych mimowolnych czynności ruchowych, np. rysowanie na marginesie. Takie niezamierzone przerwy przynoszą zwolnienie lub chwilowe zaprzestanie pracy, ale nie stanowią pełnowartościowego, racjonalnego odpoczynku[65].

---

[63] Tamże, s. 202.
[64] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 87–88.
[65] Tamże, s. 121.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

3.3. Kształtowanie wybranych umiejętności warsztatowych

3.3.1. Umiejętność studiowania literatury przedmiotu

3.3.1.1. Istota czytania studyjnego

Równie istotnym składnikiem warsztatu pracy studentów pedagogiki jest umiejętność studiowania literatury przedmiotu. Pozostaje ona w sprzężeniu zwrotnym z bazą materialno-techniczną warsztatu, z jego organizacją. Z pewnym tylko prawdopodobieństwem – do tej pory niepotwierdzonym bowiem empirycznie – można założyć, że poziom umiejętności czytania epistemicznego i epistemologicznego, chęć czytania i zgłębiania wiedzy wyzwala potrzebę gromadzenia w swojej biblioteczce określonych publikacji i innych materiałów potrzebnych do studiowania. Jednocześnie obcowanie z rozmaitymi dziełami pedagogicznymi, a nawet fakt ich posiadania także niejako naturalnie powinien wyzwalać chęć ich czytania.

Omawiana umiejętność studiowania literatury potrzebna jest studentowi nie tylko do przygotowania się do zajęć, ale jest też ważnym elementem przygotowania się do uzyskiwania zaliczeń i zdawania egzaminów oraz pisania prac pisemnych (typu referat, esej, recenzja) czy awansowych (licencjackiej lub magisterskiej)[66]. Trudno bowiem o postępy w nabywaniu wiedzy, jej pogłębianiu, a także o rozwój zdolności do refleksji własnej, jeśli umiejętność czytania nie została opanowana biegle lub jeśli ten komponent warsztatu pracy pozostaje ustawicznie zaniedbywany. Może się zdarzyć, że student posiada dobre zaplecze studiowania, odpowiednio urządzone miejsce pracy, nowoczesny sprzęt komputerowy i przybory, podręczną bibliotekę, a nie potrafi z nich właściwie korzystać.

Studiować literaturę przedmiotu oznacza poznawać ją z odpowiednim zrozumieniem oraz wydobywać z niej treść obiektywną i jednocześnie ważną z uwagi na cele własnej pracy. Studiować to nie znaczy tylko czytać, lecz także pracować nad tym co się czyta, myśleć, rozważać, komentować, notować wnioski, pojąć sens. Każde czytanie jest poszukiwaniem wiedzy, wzruszeń i przeżyć, szperaniem w wiedzy z wybranej dziedziny, szukaniem myśli sformułowanych trafnie i przekonująco[67].

Ze względu na to, że jest bardzo dużo i ciągle przybywa tekstów, które należy poznać w trakcie kształcenia pedagogicznego, kwestia umiejętności czytania studyjnego jest niezmiernie ważna. Dlatego najpierw wypada po-

[66] W. Goriszowski, *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*, Warszawa 2006, s. 103.

[67] K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, s. 94–96.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

krótce wyjaśnić, na czym polega istota samego czytania. Otóż psychofizyczny proces czytania polega na przekładaniu znaków graficznych na zrozumiałe dla człowieka myśli, kiedy to jego oczy poruszają się wzdłuż wierszy seriami skoków i pauz. Oko ludzkie czyta w czasie owej pauzy, a ilość druku możliwa do objęcia naraz nazywa się rozpiętością poznania. Sam proces rozumienia słów i zdań wyznaczają różnice indywidualne między poszczególnymi czytelnikami. Natomiast ruchy oczu są czynnikiem mniej lub bardziej jasnego rozumienia treści tekstu. Aby zwiększyć rozpiętość rozpoznawania, trzeba systematycznie ćwiczyć mięśnie oka, które kierują gałką oczną. Równie istotne jest pamiętanie o tym, że czytanie stanowi syntezę działań fizycznych i umysłowych i jego istotą jest koordynacja pracy oka z pracą mózgu. Kiedy oko spostrzega, wtedy do mózgu płyną odpowiednie sygnały i następuje wybór w procesach przyswajania i zapamiętywania informacji[68].

Biorąc pod uwagę szybkość czytania podczas studiowania, wyróżnia się pewne jego typy: czytanie 1) powierzchowne, przeglądowe, 2) szybkie, zwane pobieżnym 3) z szybkością normalną, 4) uważne, czyli dogłębne. Przy czytaniu dla celów naukowych ten ostatni typ jest najbardziej pożądany[69].

Wprawę w czytaniu człowiek powinien osiągać już w szkole podstawowej. Okazuje się jednak, że np. szkołę tradycyjną krytykuje się w tej kwestii za to, że za mało uwagi poświęca na szybkość czytania, utrwalając zły nawyk czytania przez składanie liter (sylabizowanie) i artykułowanie głosek. Taka wprawa w czytaniu głośnym, które jest około trzy razy wolniejsze od czytania cichego, utrwala się i występuje później jako tzw. artykulacja mimowolna w cichym czytaniu, znacznie je opóźniając[70]. Natomiast do współczesnej szkoły trafiają dzieci, które już w pierwszej klasie czytają płynnie, nie wiadomo zatem, co dalej dzieje się z tą ich umiejętnością, skoro po paru latach, przychodząc na studia, mają problemy z czytaniem ze zrozumieniem[71]. Ponadto trzeba postawić sobie pytanie, jak studenci pedagogiki mają sobie poradzić z czytaniem, skoro w ofercie lektur dla nich panuje chaos aksjologiczny. Zwolennicy postmodernistycznej aksjologii (antyaksjologii), tworząc teksty naukowe, świadomie bowiem wyprowadzają studenta z kultury i cywilizacji, w której jeszcze żyje i do której nadal się odwołuje, do kultury, której istoty wyłuskać nie mogą. Na wstępie lektury nie informują o tym, udając (bo edu-

[68] M. Kaliszewska, *Czytanie ważnym składnikiem warsztatu zawodowego i naukowego każdego studenta*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie. Prace z zakresu oświaty i wychowania" 2011, t. 18, nr 1, s. 154.

[69] K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, s. 96.

[70] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 43.

[71] Por. A. Karpińska, *Edukacja szkolna podstawą edukacji całożyciowej*, w: *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa–Radom 2003, s. 64.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

kowani byli według wzorca pozytywistycznego), że oczywistość głoszonych tez (i status ich nauki) tego nie wymaga. W ten sposób rozpoczyna się i toczy specyficzna gra „nauka kontra antynauka", niezwykle uciążliwa i trudna dla studenta, który słabo jeszcze rozróżnia „modernistyczną" i „postmodernistyczną" narrację. Natomiast gdy student potrafi już świadomie dobierać lekturę, pojawiają się kolejne problemy – jaką przyjąć wizję człowieka, kultury, wychowania: modernistyczną czy postmodernistyczną, czerpać z obszaru nauki czy antynauki? Zdarza się, że student przez dość długi, trudny do określenia, czas broni się przed wyborem lub podejmuje wybory chwilowe i zależne od sytuacji: inne w dyskusji, w konwersacjach opartych na tekstach teoretycznych, a inne w pracy pedagogicznej, gdy przychodzi mu dokonać oceny faktów pochodzących z praktyki, z badań opartych na obserwacji. Ten zamęt wiedzy studenta jest odbiciem chaosu oferty naukowej, chaosu aksjologicznego przejawiającego się w literaturze naukowej i dyskursie spotkań naukowych[72].

Na szczęście taki stan rzeczy nie dotyczy wszystkich studentów – najinteligentniejsi i najdojrzalsi spośród nich radzą sobie świetnie z literaturą, z własnymi wyborami aksjologicznymi i z preferencjami aksjologicznymi swoich egzaminatorów[73].

Wróćmy jednak do problemu współczesnego pokolenia studentów z linearnym czytaniem dłuższych tekstów. Jest on na tyle duży, że mówi się nawet o schyłku ery Gutenberga. Tymczasem ze względu na liczbę tekstów, które należy przeczytać nie tylko podczas studiów, ale także w ciągu całego życia, kwestia szybkości czytania i doskonalenia jego techniki staje się niezwykle ważna. Szybkie czytanie można ćwiczyć samemu, czyli starać się podczas lektury ogarniać wzrokiem coraz większą liczbę słów. Po kilku miesiącach ćwiczeń szybkość czytania powinna się podnieść o jakieś 30–50%. Warunkiem nieodzownym takiego efektu powinno być równoległe rozbudzanie w sobie zainteresowania lekturą, wybieranie różnych stopni jej trudności, unikanie książek nazbyt trudnych, wymagających skupienia i namysłu. Ważną sprawą jest tutaj także stan sprawności wzroku oraz przestrzeganie norm higieny pracy umysłowej[74].

Przydatną radą w zakresie doskonalenia umiejętności czytania, studiowania literatury, alternatywną dla tej powyżej przedstawionej, jest taka, aby w czytanym tekście szukać tzw. momentów wybuchowych (czyli eksplozji pedagogicznych), odnajdywać te punkty, które burzą nasze oczywistości, szu-

---

[72] J. Kostkiewicz, *Nauka i wolność – wartości fundujące uniwersytet*, w: *Uniwersytet i wartości*, red. taż, Kraków 2007, s. 31.

[73] Tamże.

[74] M. Kaliszewska, *Czytanie ważnym składnikiem warsztatu zawodowego i naukowego każdego studenta*, s. 154.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

kać pozornych absurdów i zastanawiać się, jak człowiek rozumny mógł coś takiego napisać[75].

Wobec tekstu można też próbować przyjąć pewne postawy, pozostające w sprzężeniu zwrotnym z sobą w zależności od specyfiki lektury. Są to np.

- postawa analityczna wąska, która traktuje tekst jako standardowy, dostępny i skończony,
- postawa innowacji twórczej, otwarta na oryginalność; tekst jest zaproszeniem do wysiłku interpretacji, można w nim odczytać coś „ponadto",
- postawa zainteresowanej, obiektywnie surowej krytyki, kiedy tekst jest oceniany z wyższej perspektywy słusznych nastawień czytelnika, krytyk wie lepiej, jak powinien wyglądać,
- postawa hermeneutycznego krążenia wokół całości tekstu i szczegółów tworzących tę całość,
- postawa erudycyjna, tekst stanowi „kontekst" i nadaje się do elokwentnych przypisów,
- postawa postmodernistyczno-dekonstrukcyjna, kiedy tekst żyje w rozrastającej się przestrzeni międzytekstowej i staje poza zasięgiem kolejnych czytelników,
- postawa etykietowania i pozorowania kontaktu z książką, powierzchownego zapoznawania się,
- postawa prawdziwego czytelnika pasjonata, który wydobywa z tekstu, co istotne[76].

Studiowanie literatury pedagogicznej nie jest więc sprawą prostą, lecz uwarunkowaną wieloma wzajemnie przeplatającymi się czynnikami – tak subiektywnymi, jak i obiektywnymi, tak wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Dlatego młodzież studencka powinna stopniowo i systematycznie wdrażać się do czytania, na pierwszym roku studiów raczej korzystać z literatury zalecanej, a zdobytą samodzielnie konsultować z wykładowcami. Podczas wykładów i ćwiczeń specjalnie i okazjonalnie winna być przyzwyczajana do świadomego i ukierunkowanego celem poznania wyboru publikacji. W późniejszych latach studiów powinna płynnie kierować się wskazówkami metodyki studiowania literatury przedmiotu, uczestniczyć np. w kołach czy klubach aktywnych czytelników i recenzentów publikacji pedagogicznych.

---

[75] L. Witkowski, *W poszukiwaniu nowoczesnej formacji intelektualnej w polskiej pedagogice*, w: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Warszawa–Kraków 2004, s. 39 (podaję za: M. Kaliszewska, *Czytanie ważnym składnikiem warsztatu zawodowego i naukowego każdego studenta*, s. 156).

[76] L. Witkowski, *Wstęp do fenomenologii czytania (uwagi nie tylko seminaryjne)*, w: tenże, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje i szkice*, Warszawa 2007, s. 40–44 (podaję za: M. Kaliszewska, *Czytanie ważnym składnikiem warsztatu zawodowego i naukowego każdego studenta*, s. 157).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

3.3.1.2. Fazy studiowania i zdobywania materiałów z różnych publikacji

Wartość czytania zależy nie tylko od szybkości i stopnia zrozumienia tekstu, ale także od umiejętności wyboru książki i przestrzegania określonych etapów jej poznawania (lub odwrotnie) – tym zagadnieniom jest poświęcony niniejszy podpunkt.

Całokształt procesów studiowania literatury przedmiotu można podzielić na trzy zasadnicze etapy: poszukiwania (kwerend bibliotecznych) i selekcji odpowiednich do przedmiotu poznania opracowań, właściwego studiowania dobranych publikacji, analiz i komentowania oraz wykorzystania pozyskanych materiałów do celów charakterystyki wyników tego poznania[77].

W metodyce pracy z książką akcentuje się, że słowo drukowane spełnia swoją funkcję tylko wtedy, kiedy uwzględniane zostają takie warunki, jak umiejętny i celowy wybór książki, gruntowne zapoznanie się czytelnika z jej aparatem naukowym, przeprowadzenie własnej analizy czytanego tekstu i zaopatrzenie go we własny komentarz, sporządzenie potrzebnego zestawu notatek niezbędnych oraz danych ilustrujących. Nieodzowne jest także przemyślenie techniki gromadzenia i selekcjonowania wydobytego z książki materiału[78].

W umiejętnym i celowym wyborze literatury do studiowania przydatne są następujące źródła: informacje zawarte w książkach i czasopismach, karty dokumentalne w bibliotekach, bibliografia zalecająca karty katalogowe, biblioteczne, bibliograficzne, wydawnicze[79]. W kompletowaniu literatury studiów korzysta się ponadto z bibliotecznych katalogów alfabetycznych – rzeczowych albo specjalnych, oprócz tego przydatne są przeglądy bibliograficzne, kiedyś stanowiły je drukowane, np. „Przegląd Bibliograficzny" (PB) i „Bibliografia Zawartości Czasopism" (BZCz), a także spisy literatury zamieszczone w innych książkach i czasopismach naukowych (tzw. metody z drugiej ręki)[80]. W dobie Internetu prawie każda biblioteka dysponuje katalogiem World Wide Web (WWW) swoich zbiorów, ponadto są ogólnodostępne bazy danych, np. NUKAT. Z nich również można, a nawet należy korzystać, ale decydując się na wypożyczenie książki, trzeba kierować się nie tylko związkiem z tematem studiów i analiz, ale też jej autorem, rokiem i miejscem wydania. Jest to ważne z tego względu, że publikacje pedagogiczne, które powstają dziś lawino, mają rozmaitą wartość. Jest też tak, że nowo powstałe uczelnie niepubliczne nie dysponują często odpowiednim

---

[77] Por. K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*.

[78] W. Goriszowski, *Badania pedagogiczne w zarysie. Skrypt dla studentów pedagogiki*, Warszawa 2003, s. 89.

[79] Tamże, s. 90.

[80] Tamże, s. 91.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

księgozbiorem, a w okolicznej bibliotece pedagogicznej brakuje aktualnych pozycji. W rozsądnym wyborze książek przez katalogi tradycyjne oraz katalogi WWW wielce przydatna jest znajomość czołowych przedstawicieli subdyscyplin pedagogicznych[81].

Bibliografię należy opracowywać na tzw. fiszkach, czyli specjalnych bibliotecznych kartach katalogowych, które do dzisiaj można zakupić w sklepie papierniczym, w sklepie z artykułami dla bibliotek czy wystarać się od życzliwego bibliotekarza. Fiszki są wykonywane z kartonu, w jednakowym formacie, co znakomicie ułatwia manipulowanie nimi. Przystępując do wypełniania fiszki, piszemy u góry z lewej strony nazwę i adres biblioteki, w której znajduje się opracowana przez nas książka, a w pozycji „sygnatura" – numer katalogowy książki, tak jak został on zapisany przez bibliotekarza. Hasło ustalamy w zależności od własnych potrzeb, wymieniając dziedzinę wiedzy, np. „psychologia", lub też szczegółowe zagadnienie z tej dziedziny, np. „osobowość". Od góry piszemy następujące dane: nazwisko i inicjały autora, tytuł książki lub artykułu, miejscowość, w której wydano książkę (a w przypadku artykułu – tytuł czasopisma), nazwę wydawnictwa i ewentualnie kolejność wydania książki. Inna możliwość jest taka, że opis umieszczamy na odwrocie karty katalogowej, począwszy od lewego, górnego rogu umieszczamy autora i dalej tytuł książki, wydawnictwo, miejsce wydania, rok, ilość stron ogółem. Pozostałe pole służy do zanotowania np. tych kwestii, które nas interesują w danej publikacji, ewentualnie dostępności w określonej bibliotece lub u znajomych osób[82].

Warunkiem sprawnego sporządzania bibliografii jest noszenie przy sobie kilku fiszek formatu pozwalającego łatwo je umieścić w kalendarzu kieszonkowym lub notesie. Mając pod ręką karty katalogowe, w trakcie pracy w czytelni, bibliotece czy nawet księgarni nanosimy na nie informacje bibliograficzne. Informacje te powinny być następnie uzupełnione po opracowaniu wypożyczonych czy też zakupionych książek. Można także posługiwać się najprostszym sposobem zapisu z lektury, jakim jest tzw. adnotacja, czyli krótka charakterystyka książki lub artykułu, zawierająca zwykle bardzo zwięzłe streszczenie w formie wyliczenia najważniejszych zagadnień. Treść takiej notatki możemy później przenieść do kartoteki bibliograficznej[83].

---

[81] Por. programy zamieszczone w *Aneksie (1)*: „Wprowadzenie do pedagogiki" i „Pedagogika ogólna"; por. także: S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2 poszerz., Kielce 1998, s. 180–183.

[82] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 50–51.

[83] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

3.3.1.3. Zasady pracy z książką

Zasady pracy z książką to, po pierwsze, zasada czytania w wyborze, połączonego ze sporządzaniem notatek, po drugie, zasada stopniowania trudności, po trzecie zaś, zasada związków czasowych w odniesieniu do prac naukowych czy popularnonaukowych, według której czyta się wyłącznie najnowsze wydania[84].

Z tymi zasadami wiążą się niezwykle ważne, a zazwyczaj nieprzestrzegane przez studentów wskazówki metodyczne: najpierw przejrzeć wyznaczoną lekturę, tak, aby wiedzieć, co jest w niej najbardziej istotne. Następnie przeczytać dokładnie tekst łącznie z przypisami, które zawierają wiele cennych informacji, zaś podczas czytania robić przerwy i własnymi słowami powtarzać ważniejsze fakty. Ponadto łączyć czytanie z zajęciami praktycznymi. Należy także sporządzić krótkie notatki na własnej książce, zaznaczyć ważne urywki w celu późniejszej powtórki, a po pewnym czasie przeglądnąć przynajmniej raz przyswojony materiał. Trzeba też pamiętać, że mała powtórka materiału jest potrzebna, gdy chce się temat przyswoić, koordynować to, co się czyta, z tym, co się słyszy na wykładach, prowadząc dokładnie notatki[85].

Podkreślić wypada, że czytanie ze zrozumieniem wyklucza zwyczaj przeskakiwania trudnych miejsc. Książkę lub artykuł należy czytać kilka razy i to w sposób następujący: pracować, badać, myśleć przez czytanie wybiórcze, czytać całość, czytać od nowa całość, notując, np. streszczenie głównych myśli, a dbając o utrzymanie zainteresowań, przeplatać czytanie specjalistycznej książki z lekturą dzieła z literatury pięknej lub rekreacją[86].

Trzeba też zaznaczyć, że studiowanie książek i innych publikacji ułatwiają różne techniki. Czytając tekst, można np. przygotować go graficznie do analizy przez wykonanie różnego rodzaju podkreśleń i oznaczeń czy ujęcie w ramkę szczególnie ważnych zdań lub sformułowań. Można także stosować wykrzykniki, albo pytajniki, sporządzać na marginesie notki – dopiski, uwagi, komentarze. Jeżeli notki nie mieszczą się na marginesie, to należy robić je na luźnych kartkach, czyli tzw. fiszkach, które najpierw wkłada się w odpowiednie miejsce w książce, a potem można je rozmieszczać problemowo.

Oto przykłady znaków:

! (wykrzyknik) – uwaga, ważna treść,

!! (dwa wykrzykniki) – bardzo ważna treść,

+ (plus) – dobrze, akceptacja myśli autora,

---

[84] W. Goriszowski, *Badania pedagogiczne w zarysie*, s. 90.

[85] K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, s. 90.

[86] Tamże, s. 93–94.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

– (minus) – nie zgadzam się, myśl budząca wątpliwości,
M – główna myśl,
F – materiał faktograficzny,
T – szczegółowy opis techniki,
W – do wykorzystania w wystąpieniach, opracowaniach własnych, na egzaminach[87].

Studiować to nie znaczy po prostu czytać, lecz pracować nad tym, co się czyta. Czytać znaczy przede wszystkim pojąć sens. Bardzo istotne są następujące etapy studiowania tekstu: czytanie pierwsze – spis treści, tytuły, podtytuły, streszczenia, wykaz literatury przedmiotu. Czytanie drugie – dokładne i systematyczne opracowanie czytanego materiału. Czytanie trzecie – zaznaczonych miejsc. Etapy te są z sobą logicznie powiązane, zawierają także zadanie sporządzania wyciągów z tekstu. Do tych etapów można jeszcze dodać utrwalanie wiadomości na piśmie oraz intensywne powtarzanie przyswojonego materiału[88].

3.3.2. Sporządzanie notatek z lektur

3.3.2.1. Prawidła notowania

Zapisywanie informacji jest czynnością podstawową, na równi z czytaniem, w procesie zdobywania i utrwalania wiedzy. Notatka pozwala zatem przyswoić to, co czytamy, podtrzymuje uwagę, utrwala w pamięci i rozjaśnia myśl. Notowanie jako jedna z zasadniczych form pracy studenta pozwala utrwalić wiadomości, spostrzeżenia, ważne myśli; jest też związane z takimi technikami pokrewnymi, jak obserwowanie, czytanie, zapamiętywanie. Mając dobrze sporządzone notatki, można czytać lub słuchać wypowiedzi różnych ludzi, przygotowywać się do egzaminów, kolokwiów, wystąpień, pisać konspekty, plany, recenzje, opracowania, prace dyplomowe, brać udział w dyskusji, a także być użytecznym dla kolegów[89].

Wśród pożytków płynących z notowania wyróżnia się jeszcze następujące:
– organizacja chaotycznego potoku informacji w spójną, zwięzłą, przejrzystą strukturę wiedzy, wyodrębnienie najistotniejszych treści,
– zapamiętanie głównych tez, idei, szczegółów,
– koncentracja i skupienie uwagi, aktywizacja pamięci psychomotorycznej,
– uruchomienie kreatywności, procesów myślenia twórczego,

[87] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 48–49.
[88] K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, s. 95.
[89] Z. Knecht, *Metody uczenia się i zasady pisania prac dyplomowych*, s. 37–38.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

– opracowanie materiału do bardziej formalnego opracowania, typu esej, rozprawka, artykuł, referat[90].

Notowanie jest to zapis w możliwie skróconej, ale czytelnej i zrozumiałej formie – także własnych myśli, skojarzeń i wniosków[91]. Jest pisemną protezą naszej zawodnej pamięci. Powinno się stać pożytecznym nałogiem. Zwolennikami notowania byli np. Newton, Darwin, Zola, Einstein[92].

Zapisywać należy wszystko to, co nowe, nieznane, piękne, a w perspektywie przydatne. Notatki sporządza się więc nie tylko z wykładów, konkretnych rozdziałów w podręczniku, literatury przedmiotu, ale również z recenzji, artykułów, opracowań krytycznych. Warto także notować własne przemyślenia, refleksje i pomysły nawiązujące nie tylko do lektury, ale także do wszystkiego, co wzbudza naszą refleksję naukową. W tym celu dobrze mieć stale pod ręką np. kawałek papieru i coś do pisania, bo przecież bardzo istotne myśli i spostrzeżenia do tego, nad czym pracujemy, przychodzą nam do głowy w różnych okolicznościach i o różnych porach, czasem w nocy, kiedy się przebudzimy[93].

Trzeba pamiętać, że notatki wykonuje się po to, aby z nich korzystać, ponadto należy je przeglądać i uzupełniać. Muszą być one prowadzone tak, aby nie ginęły i aby można było je scalić, kiedy przyjdzie czas pisania pracy zaliczeniowej lub dyplomowej. Te własnoręcznie sporządzone nie powinny zajmować zbyt wiele miejsca, przy czym zapisywać należy wyłącznie jedną stronę kartki.

Szczególnie uważnie należy notować podczas studiowania podręczników i książek naukowych typu monografia. Aby to czynić poprawnie, należy się zorientować w stosowanych powszechnie rodzajach notatek[94].

3.3.2.2. Rodzaje notatek

Gamę notatek tworzą streszczenia, wyciągi, własne opinie o czytanej treści, schematy i zestawienia tabelaryczne, konspekty treści oraz słowniki pojęć.

Najczęściej używanym rodzajem notatki jest streszczenie, w którym własnymi słowami przedstawiamy w skrócie najważniejsze informacje, zagadnienia i powiązania między nimi. Jest to takie przekształcenie, które skracając czyjąś wypowiedź, zachowuje jej znaczenie i czasami stylistykę. Rozróżnia się streszczenia krótkie, rozwinięte i dokładne. Krótkie to zwarte, zwięzłe; rozwinięte to takie, w którym przestrzega się przyczynowo-czasowego związ-

[90] M. Grębski, *Sukces na egzaminie*, Warszawa 2004, s. 98.
[91] K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, s. 118.
[92] M. Grębski, *Sukces na egzaminie*, s. 98.
[93] K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, s. 117.
[94] M. Grębski, *Sukces na egzaminie*, s. 94–118.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

ku wydarzeń; streszczenie zaś dokładne uwzględniać powinno swoistość cech stylu danego utworu[95].

Innym rodzajem notatek są tzw. wyciągi – dosłowne wypisanie tez, wniosków, najważniejszych cytatów i fragmentów tekstu, z zachowaniem sensu całości[96].

Następny rodzaj notatki to własna opinia o czytanej treści. Praktyka studiowania dostarcza przykładów, że ten typ notatki często jest dziś wypierany przez kserokopię oryginału, niestety bardzo rzadko powiększoną o notatkę własną czytelnika[97].

Jeszcze inny typ notatki stanowią schematy i zestawienia tabelaryczne poznawanych treści, tez i ich wzajemnych stosunków. Są szczególnie użyteczne dla tych, którzy mają dobrą pamięć wzrokową[98].

Powszechnie znanym rodzajem notatki jest też tzw. plan, czyli konspekt treści. Ujmuje treść w punktach, sformułowanych w postaci tytułów, tez lub zdań. Plan równoległy lub porównawczy polega na zestawieniu z sobą dwóch treści, dwóch tematów, a także dwóch sądów na ten sam temat. Plan punktowy to wyszczególnienie wszystkich ważnych myśli występujących w danym tekście. W planie rozwiniętym wyszczególnione są wszystkie punkty treści, a jednocześnie ukazana jest ich wzajemna zależność[99].

Godnym polecenia, szczególnie przydatnym samokształceniowo i poznawczo przykładem notatki jest słownik pojęć wynotowanych ze studiowanej publikacji lub kilku. Taki podręczny słownik powinien uwzględniać odmienne znaczenie tego samego terminu według rozmaitych autorów oraz w różnych dziedzinach. Notatki należy grupować według porządku alfabetycznego. Ma to tę cenną zaletę, że daje możliwość dołączania doń wszelkich kartek dodatkowych, sporządzonych podczas kolejnych lektur tej samej książki[100].

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną – alternatywną – formę notowania: na tzw. mapy myśli, które stanowią sposób zapisu struktury wiedzy uczącego się, ukazują algorytm zorganizowania nabytych wiadomości i stopień ich zrozumienia, wizualizują sieć związków i zależności między nimi[101].

---

[95] K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, s. 119.

[96] Tamże, s. 120.

[97] Tamże, s. 121.

[98] Tamże.

[99] Tamże, s. 122.

[100] Tamże.

[101] D. Ciechanowska, *Wykorzystanie map umysłowych w ocenie struktur wiedzy studentów*, w: *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, t. 1, Wrocław 2009, s. 338.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

3.3.2.3. Sposoby przechowywania notatek

W celach organizacyjnych trzeba dodać, że notatki należy przechowywać w odpowiedni sposób. Za najbardziej użyteczny uchodzi system kartkowy, który polega na tym, że notuje się na kartkach jednakowego formatu. W jednym rogu kartki podaje się nazwisko autora i tytuł pracy oraz hasła odpowiadające treści danej notatki. Kartki przechowuje się w układzie alfabetycznym lub, jeszcze lepiej, problemowym i umieszcza się je w kopertach, teczkach, segregatorach, pudełkach, co pozwala szybko odnajdywać potrzebne informacje[102]. Notatki można sporządzać nie tylko własnoręcznie, ale także na komputerze, wówczas gromadzimy je w katalogach i plikach na twardym dysku[103].

Niestety, praktyka studiowania dostarcza wiele przykładów, że dziś notatki zbyt często zastępuje kserokopia (a nawet zdjęcie albo scan) oryginału, mało kiedy uzupełniona notatką własną czytelnika[104]. Dlatego tak ważne jest, aby we właściwy sposób wprowadzać, rozwijać oraz kontrolować wśród studentów umiejętność notowania, a w dalszej kolejności także samodzielnego tworzenia dłuższych wypowiedzi pisemnych. We wcześniejszej edukacji byli oni bowiem zanadto trenowani w rozwiązywaniu testów[105], co na szczeblu akademickim staje się prawdopodobnie poważną przyczyną problemów z napisaniem jakiejkolwiek pracy zaliczeniowej, nie wspominając o awansowych, czyli licencjackich i magisterskich.

3.3.3. Pisanie i redagowanie prac pisemnych[106]

3.3.3.1. Esej pedagogiczny

Istotnym składnikiem warsztatu pracy oraz nauki studenta pedagogiki jest umiejętność pisania prac pisemnych. Jest to sprawność, której można się nauczyć i którą można i koniecznie należy rozwijać metodą naśladownictwa lub metodą prób i błędów. Istnieje dość obszerny zbiór wskazówek i zasad, za pomocą których można stworzyć własny praktyczny styl pisania[107].

---

[102] K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, s. 122.

[103] D. Rowntree, *Sztuka studiowania. Podejście realistyczne*, tł. P. Budkiewicz, Poznań 2001, s. 217.

[104] K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, s. 121.

[105] D. Jankowska, *Gotowość do studiowania i dojrzałość akademicka młodzieży jako problem współczesnej edukacji*, s. 137.

[106] Fragmenty podpunktu 3.3.3. (3.3.3.1.-4.) wykorzystałam w artykułach: *Warsztat pisarski studentów pedagogiki w perspektywie systemologicznej*, „Nauczyciel i Szkoła" 2015, nr 2; *Research Tools and Methods of Pedagogy Students*.

[107] Por. K. Duraj-Nowakowa, *Pisarstwo naukowe*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Naukowy styl pisania nie wszystkim przychodzi łatwo, a to dlatego, że jest odmienny od tych form językowych, których używa się w rozmowie i na co dzień. Język prac naukowych jest bezstronny i neutralny, unika wyrażania uczuć, stanowi precyzyjną formę komunikowania się. Przy pewnym ćwiczeniu można się go jednak dość łatwo nauczyć[108].

W ciągu lat pewne wybrane formy piśmiennictwa uznano za najodpowiedniejsze dla celów akademickich, toteż pojawiają się one w różnych odmianach na egzaminach oraz są zadawane jako prace pisemne w ciągu roku akademickiego. Ich struktura kształtowała się przez długi czas i nadal ewoluuje, niemniej jednak istnieje zgodność wśród dydaktyków co do wymagań, jakim ma sprostać dobry esej czy dobre sprawozdanie naukowe[109].

Godną uwagi formą wypowiedzi pisemnej jest esej pedagogiczny[110]. Jako gatunek pisarski, a zarazem dydaktyczna forma pisarska może sprzyjać osiąganiu wyższej jakości kształcenia oraz lepszemu przygotowaniu zawodowemu pedagogów; jest także sposobem aktywizacji procesu i uczestników kształcenia[111]. Pozwala on na płynne przechodzenie od wiedzy potocznej i języka potocznego do wiedzy naukowej i języka literackiego, zaś nauczycielowi akademickiemu ułatwia bliższe poznanie studenta jako indywidualnego współuczestnika procesu edukacji[112]. Istotne jest więc, że student może operować zarówno wiedzą zdroworozsądkową, jak i pedagogiczną – analityczno-techniczną i hermeneutyczno-moralną[113].

Według źródeł rudymentarnych ogólnych i specjalistycznych, esej to szkic literacki, filozoficzny, naukowy, publicystyczny i krytyczny bądź krótka rozprawa ujmująca określony temat w sposób subiektywny. Esej zazwyczaj jest pisany prozą, swobodnie rozwija interpretację jakiegoś zjawiska, istotne jest także, że eksponuje podmiotowy punkt wiedzenia. Jego cechą jest dbałość o piękny i oryginalny sposób przekazu. Wywód myślowy w eseju na ogół w małym stopniu respektuje standardowe metody poznania, obok związków logicznych występują w nim bowiem nieskrępowane porządkiem naukowym

---

[108] P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie. Poradnik dla studentów*, tł. J. Piątkowska, Kraków 1999, s. 11.

[109] Tamże, s. 18.

[110] Próbę ukonstytuowania pojęcia eseju pedagogicznego w oglądzie całościowym podjęła M. Kaliszewska w dwóch pracach: *Esej pedagogiczny w dydaktyce akademickiej na tle procesów inkluzji społecznej*, Kielce 2011 i *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim*.

[111] P. Prusak, *Esej formą aktywizacji procesu dydaktycznego w szkole wyższej*, w: *Edukacja jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, K. Zatoń, K. Kwaśna, t. 2, Wrocław 2008, s. 207–210.

[112] M. Kaliszewska, *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim*, s. 18.

[113] Rodzaje wiedzy ludzkiej oraz pedagogicznej omawiają m.in.: J. Apanowicz, *Metodologia nauk*, Toruń 2003; K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki*, s. 238.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

rozmaite skojarzenia, poetyckie obrazy, błyskotliwe aforyzmy, elementy narracyjne i liryczno-refleksyjne[114].

Esej stawia podstawowe pytania o sens życia, hierarchię wartości, istotę i cel ludzkich działań. Do gatunku tego należą utwory pisane prozą, które nie posiadają fabuły i w których wyraźnie uwidacznia się podmiot mówiący. Eseista nie tworzy fikcyjnego świata, ponieważ swój wywód opiera na literaturze, historii, tradycji, różnych elementach utrwalonych w kulturze. Może kojarzyć zjawiska z odległych epok, cytować cudze teksy, poglądy, polemizować z nimi, stosować perswazję, humor, aluzję, a także takie środki artystyczne, jak metafora czy symbol. W ten sposób stara się pokazać rzeczywistość przez pryzmat własnej refleksji nad światem, a więc subiektywnie; zdarza się wręcz, że prowadzi dialog z samym sobą. Jest to gatunek bardzo elastyczny, odznacza się otwartą kompozycją – autor przedstawia swoje refleksje w sposób swobodny, nie musi kończyć wywodu konkluzją, poza tym może swobodnie przerywać tok myśli asocjacjami lub porównaniami. W skrajnych przypadkach esej może obejmować kilka oddzielnych części – osobno numerowanych i tytułowanych – które można czytać w dowolnej kolejności. Wymaga wyrobionego czytelnika, daje subtelną przyjemność czytania, polegającą na poddaniu się erudycyjnej dyspucie, możliwości ponadtekstowego kontaktu z wybitnym umysłem[115].

Wśród cech eseju wyróżnia się takie, jak: podmiotowość, subiektywizm, refleksyjność, erudycyjność, intertekstualność, dygresyjność, fragmentaryczność, swobodny styl, hybrydyczność, otwartość i niegotowość[116]. W esejach można zatem dojrzeć niekonsekwentną erudycję, brak linearności wywodu, niedokończone myśli, brak tezy, dygresje, wątki poboczne, żonglowanie cytatami, popisy erudycyjne, cytaty komentujące bez aparatu naukowego[117].

Esej, rozważając jakieś zagadnienie lub ściśle określony problem, czyni to w sposób dokładny i wielostronny. Zaczyna się zwykle wyraźnym wstępem, który pokrótce przedstawia omawiany temat i wyjaśnia granice czy parametry dyskusji. Wstęp ten powinien zawierać definicje stosowanych terminów. Dalej następuje szczegółowe rozważanie zagadnienia, które tradycyjnie przedstawia argumenty za i przeciw, badanie z wielu lub tylko z jednego punktu widzenia. Obok zdań weryfikowalnych pojawiają się środki poetyckiego wyrazu. Esej powinien być zakończony zwięzłą konkluzją, która podsumowuje

---

[114] *Słownik wyrazów obcych*, s. 188; por. M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich*, Wrocław 2008.

[115] H. Wilga, *Jak pisać i interpretować esej*, Warszawa 2003, s. 12.

[116] M. Kaliszewska, *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim*, s. 29.

[117] Por. K. Wolny-Zmorzyński, A. Kaliszewski, *Gatunki publicystyczne*, w: W. Furman, A. Kaliszewski, K. Wolny-Zmorzyński, *Gatunki dziennikarskie. Teoria, praktyka, język*, Warszawa 2009, s. 105.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

wybraną problematykę[118]. Skrajne formy eseju to z jednej strony wypowiedź na pograniczu prozy poetyckiej, z drugiej zaś naukowa rozprawa lub traktat filozoficzny.

Esej szkolny jest próbą adaptacji tekstu literackiego, jest swobodnym wypracowaniem przeznaczonym dla tych uczniów-studentów, którzy lubią pisać na dowolne tematy. Mówi się o nim, że jest najtrudniejszym z pozornie łatwych gatunków. W eseju nie można powtarzać utartych schematów, trzeba się nauczyć polemizować z utartymi poglądami, a prezentowane poglądy powinny być twórcze, wnoszące coś nowego do interpretacji. W eseju unika się krytyki negatywnej, eseista zaś to badacz, który dziwi się światu, rozmyśla nad mechanizmami, które powodują nim, ludźmi, sztuką i literaturą. Eseista bowiem raczej bada, niż sądzi[119].

Esej nie wymaga zbyt wielu ograniczeń formalnych, trzeba pisać na temat, ale w dużej mierze w sposób dowolny, w oparciu o własne przemyślenia i uczucia. Przemyślenia i skojarzenia można przedstawiać niemal dowolnie, jedynym warunkiem jest spójność tekstu. Można swobodnie modelować tekst, nie ma konieczności zachowania klasycznego porządku wypowiedzi, obejmującego wstęp, rozwinięcie i zakończenie. Nie są potrzebne podsumowania ani wyciągnięcie wniosków[120].

Pisząc o eseju, nie można pominąć jego rodzajów. Dla potrzeb dydaktyki akademickiej przydatny wydaje się następujący podział:

- ze względu na kryterium kompozycyjne można wyróżnić esej formalny i nieformalny. Pierwszy z nich, wymagając wprawy, znajduje zastosowanie wtedy, kiedy chcemy sprawdzić wiedzę studenta, poziom jego logicznego myślenia oraz umiejętność argumentowania. Z kolei esej nieformalny nie wymaga przestrzegania sztywnych reguł kompozycyjnych ani używania jednolitego stylu i w związku z tym powinien być stosowany w początkowym okresie studiów,
- biorąc pod uwagę możliwość wpływania na odbiorców, wyodrębnia się esej biograficzny i historyczny, esej analityczny oraz esej perswazyjny,
- z uwagi na temat eseju: esej osobisty, esej obyczajowy, esej przyrodniczy, esej podróżniczy, esej krytyczny, esej filozoficzny, esej historyczny i esej związany z naukami empirycznymi,
- znajdujemy też podział na esej narracyjny, opisowy, spekulatywny, argumentatywny. Temu ostatniemu należy się uwaga z powodu możliwości zastosowania na studiach pedagogicznych. Jego celem jest

[118] P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie*, s. 19.
[119] H. Wilga, *Jak pisać i interpretować esej*, s. 13.
[120] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

przekonujące, uporządkowane, ekonomiczne, ale możliwie najpełniejsze wypowiedzenie się za lub przeciw określonej tezie w ramach przewidzianego limitu objętości. Argumenty popiera się w nim przede wszystkim doświadczeniem i wiedzą, a nie osobistymi odczuciami,

– można też przyjąć kryterium narodowości, według którego rozróżnia się esej angielski, francuski, polski itp.[121].

Zadanie, jakie realizuje esej, to rewizja wiedzy, dekonstrukcja systemów, zachwianie wszelką stałością, całością przez ujawnianie przemilczanych i niedostrzeganych jej elementów, fragmentów[122].

W szkole wyższej esej stosuje się do oceny prac studenta w wielu dziedzinach nauki. Służy on do badania umiejętności konstruowania argumentacji oraz ćwiczenia precyzji wypowiedzi, sprawdza też znajomość przedmiotu[123]. Współcześnie esej studencki w praktyce akademickiej funkcjonuje jednak jako gatunek pojmowany raczej potocznie i intuicyjnie, bez stosowania stawianych mu wymogów formalnych. Czasem nawet ma formę recenzji, referatu, streszczenia lektury lub swobodnej wypowiedzi na określony temat[124].

Esej daje szansę indywidualnego podejścia do każdego studenta, a to z tej racji, że może być pisany nie tylko jako „zadanie obowiązkowe", ale też dobrowolne, wypływające z jego potrzeb, zainteresowań i możliwości. Może więc stać się prywatną formą wypowiedzi studenta pedagogiki, o co powinni zabiegać nauczyciele akademiccy i sami studenci, stanowi on bowiem świadectwo dojrzałości studenta, stopnia rozwoju jego wiedzy, umiejętności pisarskich, odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki *etc.* Dzieje się tak m.in. dlatego, że pomysły na esej są wzięte prosto z życia, wywodzą się z pracy, z emocji, a także z lektur obowiązkowych, nieobowiązkowych czy zupełnie przypadkowo znalezionych na tematy interesujące studentów. Studentów trzeba „zakochać" w tym gatunku wypowiedzi, dobrze przystającym do obecnych czasów, przypomnieć im szkolne opisy jego cech, zadać przeczytanie kilku esejów znanych autorów, przedstawić przepisy formalne, aby powstawał on świadomie i z zaangażowaniem. Nie jest to jednak sprawa tak prosta, jakby się wydawało, chodzi tu bowiem o tych studentów, którzy nie osiągnęli wprawy w pisaniu wypracowań pisemnych i mają też inne zaległości z zakresu języka polskiego[125]. W metodyce pracy z esejem ważne

---

[121] M. Kaliszewska, *Studenckie eseje pedagogiczne. Specyfika, rodzaje i przydatność dydaktyczna*, w: *Edukacja w okresie przemian*, s. 171–172.

[122] R. Sendyka, *Nowoczesny esej. Studium historycznej świadomości gatunku*, Kraków 2006, s. 300.

[123] P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie*, s. 19.

[124] M. Kaliszewska, *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim*, s. 19.

[125] Por. A. Karpińska, *W poszukiwaniu przyczyn niskiej efektywności kształcenia wyższego*, w: *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*, s. 220.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

są więc – podkreślmy – najpierw etap samodzielnej pracy przygotowawczej studenta poprzez zgłębianie lektur, udział w wykładach, ćwiczeniach, dyskusjach, sporach, następnie etap bogacenia swojego warsztatu o streszczenia czytanych lektur, pisemne głosy w dyskusji, różnorodne opinie, opracowane referaty. Dopiero potem student może przejść do etapu pisania esejów. Przy czym esej ten nie musi być od razu doskonały, bo jak mówi porzekadło: „Ćwiczenie czyni mistrza"[126].

Esej pedagogiczny ze względu na zakładaną wysoką użyteczność, specyfikę związku ze współczesnymi zmianami w edukacji, wywołanymi przemianami cywilizacyjnymi i tworzącym się społeczeństwem wiedzy, stanowi swoistą odpowiedź na nasze czasy. Z powodu swoich właściwości kompensacyjnych powinien stanowić jeden z kluczowych elementów warsztatu studentów pedagogiki.

3.3.3.2. Recenzja

Kolejną ważną formą wypowiedzi pisemnej jest recenzja, na nią więc również należy skierować specjalną uwagę. Mimo że ma swoje odrębne tradycje naukowe, to jednak w dydaktyce akademickiej wydaje się być niewystarczająco stosowana. Można przyjąć, że jej przydatność polega na tym, że przygotowuje do systematycznego zapoznawania się z nowymi publikacjami z pedagogiki oraz z jej pogranicza i nauk pomocniczych, wzbudza i podtrzymuje zainteresowanie studiowanymi pozycjami i zawartymi w nich problemami, uczy wartościowania, łączy krytykę z własnym doświadczeniem, prowadzi też do nabycia umiejętności prowadzenia dialogu i dyskursu edukacyjnego. Celem pisania recenzji powinno być nie tyle zaliczenie „przedmiotu", ile przede wszystkim podzielenie się własnymi fascynacjami czytelniczymi z rówieśnikami z roku, co więcej – zachęcenie ich do przeczytania wybranej publikacji lub choćby tylko jej fragmentu, a także doskonalenie w toku koleżeńskiej krytyki umiejętności formułowania myśli na piśmie. Z tego powodu recenzję można zaliczyć do ważnych kompetencji komunikacyjnych[127].

Recenzja (z łac *recensio* – „badanie", „rozpatrzenie", „opinia", „przegląd") to, najogólniej rzecz biorąc, sprawozdawcze i krytyczne omówienie opublikowanego dzieła[128], analiza i ocena dzieła artystycznego – przedstawienia teatralnego i filmowego, koncertu, wystawy dzieł sztuki, a także pracy naukowej, projektu czy publikacji. Jest to gatunek pisarski, który należy do

---

[126] M. Kaliszewska, *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim*, 19.

[127] M. Kaliszewska, *Recenzja jako forma dyskursu pedagogicznego. Zarys problemu*, w: *Edukacja jutra. Aksjologia, innowacje i strategia rozwoju*, s. 331.

[128] R. Jedliński, *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, Warszawa 1984, s. 75.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

rodzaju krytyki literackiej lub naukowej, ale może też być gatunkiem polemicznym. Recenzje to zazwyczaj teksty publikowane w prasie codziennej lub naukowej, ale mogą być także wygłaszane, np. w radiu lub w telewizji. Co ciekawe, namiastkę recenzji stanowią rozmaite oznaczenia graficzne typu gwiazdki, słupki lub skale cyfrowe, które są stosowane w zapowiedziach programów telewizyjnych z myślą o poleceniu, zareklamowaniu filmu. Przyjmuje się jednak, że recenzja ma charakter utrwalony na piśmie i wiąże się z rozwojem czasopiśmiennictwa[129].

Recenzja stanowi ogniwo pośrednie między twórcą danego dzieła a jego odbiorcami. Jej celem jest przekazanie potencjalnym odbiorcom omawianego dzieła sądu o nim. Istotną cechą recenzji jest bowiem wartościowanie, które oznacza, że powinno się w niej pokazać zarówno złe, jak i dobre strony, nie ma bowiem rzeczy doskonałych, a nawet w wybitnych dziełach można się dopatrzeć pewnych niedociągnięć. Obowiązkiem recenzenta jest krytykować, ale także chwalić, nie można poprzestawać na neutralnym opisie[130].

Innymi słowy recenzja stanowi pomost między literaturą a światem czytelników, powinna być zatem zarzewiem rozmowy o książce, nie może być ani paszkwilem, ani reklamą. Towarzyszą jej dialog i negocjacje, polemiki i rewizje[131].

W poradnikach poświęconych recenzji wydziela się kilka jej odmian. Są to: recenzja informacyjna, oceniająca, recenzja-felieton, recenzja-studium i recenzja-esej. I tak typ informacyjny recenzji ogranicza się do zwartej notatki, podania autora, tytułu oraz zarysowania tematyki recenzowanej publikacji. A jej postać oceniająca składa się z części informacyjnej, analityczno-krytycznej i oceniająco-postulatywnej. Natomiast forma studium omawia niezwykle dogłębnie, wnikliwie i erudycyjnie problematykę dzieła na tle szerokiego kontekstu porównawczego danej dziedziny nauki. Z kolei odmiana recenzji-felietonu charakteryzuje się skrajnie subiektywną oceną dzieła. Recenzja typu esej zbliżona jest do felietonu, z tym że bardziej wyczerpuje tematykę z racji swoich większych rozmiarów. Dzieło jest tylko punktem wyjścia do subiektywnego eksponowania doświadczeń osobistych recenzenta, jego szerokiej, interdyscyplinarnej wiedzy[132].

---

[129] M. Kaliszewska, *Recenzja jako forma dyskursu pedagogicznego*, s. 321.

[130] M. Bartnik, *Recenzja*, „Lider Przyszłości" 2000, nr 4, s. 40.

[131] J. Jarniewicz, *Recenzent w kontredansie*, w: *Biblia dziennikarstwa*, red. A. Skworz, A. Niziołek, Kraków 2010, s. 552–555; por. K. Wolny-Zmorzyński, A. Kaliszewski, *Gatunki publicystyczne*, s. 100.

[132] R. Jedliński, *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, s. 85–86. Przykłady informacji, streszczenia i oceny por. M. Kaliszewska, *Recenzja jako forma dyskursu pedagogicznego*, s. 322.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Oprócz wymienionych rodzajów recenzji można wyróżnić jeszcze inne, np. recenzję-studium naukowe (popularnonaukowe), której cechą jest oparcie na metodologii badań naukowych i języku nauki, czy recenzję-reportaż, w której ocenianie dzieła przebiega równolegle z zapisem obserwacji prowadzonej przez recenzenta, a wreszcie recenzję-rozmowę, którą inicjują co najmniej dwaj recenzenci, prezentując własne punkty widzenia. Warto też odnotować podział ze względu na stopień fachowości, według którego wyróżnia się recenzje specjalistyczne i popularne[133].

Należy uwzględniać właściwą każdej formie recenzji strukturę, w której podkreśla się wzajemnie z sobą sprzężone relacje między poszczególnymi składnikami: 1) częścią informacyjną, 2) streszczeniem lub opisem oraz 3) krytyczną oceną recenzowanej publikacji[134]. Należy także pamiętać o tym, że struktura recenzji powinna być dopasowana do wymogów tematycznych dzieła (rozprawy), do określonego odbiorcy, a także charakteru dziennika czy czasopisma. W recenzjach adresowanych do masowego odbiorcy rozwinięty jest element informacyjny, natomiast w recenzjach czasopiśmienniczych wyeksponowana jest krytyczna analiza, język i styl recenzowanego dzieła[135].

Element informacyjny pojawia się na początku recenzji jako zapowiedź tematu i, co istotne, zwykle wieńczy cały tekst. Obejmuje on nazwisko autora recenzowanej pracy, jej tytuł, nazwę wydawnictwa, rok i miejsce wydania oraz liczbę stron. Dane te pojawiają się również w tekście, ale tam zostają uzupełnione informacjami dodatkowymi, np. fragmentami bibliografii autora[136].

Istotną częścią recenzji jest streszczenie, zawierające zdania oraz słownictwo zaczerpnięte z wypowiedzi wyjściowej. Leksyka i składnia wypowiedzi powinna odpowiadać podmiotowi omówienia i projektowanemu adresatowi, a język recenzji może się nawet zbliżać do stylu wypowiedzi autora książki[137].

Jednym z ważniejszych elementów recenzji jest też przekonywanie, argumentowanie, jasno wyrażona opinia o jej przedmiocie. Recenzent nie powinien poprzestać tylko na swojej ocenie, powinien także zachęcać czytelnika do jej formułowania[138]. Niedopuszczalne jest sporządzanie recenzji składających się głównie z zarzutów, a zwieńczonych pozytywną konkluzją, a tak-

---

[133] M. Kaliszewska, *Recenzja jako forma dyskursu pedagogicznego*, s. 325.

[134] M. Zaśko-Zielińska, *Recenzja i jej norma gatunkowa*, „Poradnik Językowy" 1999, nr 8–9, s. 103–106.

[135] R. Jedliński, *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, s. 80. Por. recenzje umieszczone w *Aneksie (3)*.

[136] M. Zaśko-Zielińska, *Recenzja i jej norma gatunkowa*, s. 103–106.

[137] Tamże.

[138] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

że recenzji utrzymanych w stylu nieobiektywnym, złośliwych lub złożonych z pochwał bez pokrycia[139].

Jeśli chodzi o styl samej recenzji, to jest on uzależniony od jej rodzaju oraz od indywidualności twórczej autora, np. recenzja informacyjna wykorzystuje w pełni styl publicystyczny, recenzja-esej styl krytyki literackiej. Tekst recenzji zwykle nasycony jest rozmaitymi konstrukcjami frazeologicznymi – schematycznymi nazwami, wyrażeniami, zwrotami czy tropami stylistycznymi. Oprócz ocen bezpośrednich znajdują się w nim oceny w formie rozbudowanych obrazów, przenośni, porównań. Określenia oceniające to najczęściej przymiotniki lub imiesłowy, np. „ciekawy", „interesujący", „dobry", „świetny", oceny negatywne wyrażane są bardziej ekspresywnymi wyrażeniami[140].

Cel recenzji studenckiej wyznacza przedmiot nauczania, w ramach którego się ją pisze. Ponadto wyznaczają go treści programowe i kształcone umiejętności studenta, a także – co należy podkreślić – jego własne zainteresowania związane ze studiowaniem i przyszłą pracą zawodową. Poradniki samokształceniowe pisania oraz liczne teksty umieszczone na stronach internetowych pokazują niemalże krok po kroku, jak napisać recenzję. Studenckie próby pisania recenzji powinny jednak poprzedzić ćwiczenia na temat warsztatu pisarskiego pedagoga, cech recenzji pedagogicznej, a dopiero w dalszej kolejności prób recenzji[141].

Wskazane jest zatem omówienie specyfiki tej formy wypowiedzi, można także przeprowadzić gruntowną analizę wybranej recenzji autorstwa lub dzieła jednego z czołowych przedstawicieli pedagogiki czy też ważnej pozycji wydawniczej, aby zwrócić uwagę na kompozycję i wartość tej formy wypowiedzi. W ramach ćwiczeń dekompozycyjnych można napisać szczegółowy jej plan, chodzi bowiem nie tylko o wydobycie walorów informacyjnych recenzji, ale także o pokazanie, że jej autor nie pisze o wszystkim, lecz koncentruje się na wybranych sprawach i problemach[142].

Ponadto ważnym problemem, dziś dość często niewłaściwie rozwiązywanym, jest wybór odpowiedniej publikacji do recenzji. Nauczyciel akademicki nie zawsze określa, z jakiej książki ma być napisana recenzja, tymczasem ma ona dotyczyć aktualnego zjawiska – nowości książkowej lub ważnego wznowienia. Podstawową wadą recenzji studenckich jest niesamodzielność, czemu sprzyja obfitość nowości wydawniczych, która jest tak wielka, że może zdezorientować i studenta, i nauczyciela. W tym kontekście należałoby więc

---

[139] M. Kaliszewska, *Recenzja jako forma dyskursu pedagogicznego*, s. 330.

[140] R. Jedliński, *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, s. 84.

[141] M. Kaliszewska, *Recenzja jako forma dyskursu pedagogicznego*, s. 332.

[142] Por. Z. Saloni, *Tzw. pisma użytkowe w wyższych klasach szkoły podstawowej i w liceum. Poradnik metodyczny*, Warszawa 1974, s. 71.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

zadać recenzję typu dyskusyjnego, której autor polemizuje z inną recenzją lub innymi recenzjami tego samego utworu, co wymaga znacznej odwagi myślowej i dużego zmysłu krytycznego[143].

3.3.3.3. Referat

Spośród prac pisemnych jeszcze jedna zasługuje na uwagę: chodzi tu o referat. Jest to forma stosowana w tradycyjnej dydaktyce akademickiej i dobrze znana w tego typu praktyce, dosyć skromnie jednak opisana w literaturze. Kiedyś dość często, ale obecnie można odnieść wrażenie, że coraz rzadziej bywa wykorzystywana. Tymczasem istotą i zaletą referatu jest samodzielne pisemne opracowanie wybranego zagadnienia, jego przedstawienie i obrona własnego poglądu w trakcie dyskusji. Praca nad referatem nie tylko sprzyja pogłębieniu samodzielności, ale też przygotowuje w sposób trwały i wszechstronny do jeszcze obszerniejszych i poważniejszych oraz trudniejszych opracowań[144].

Referatem jest więc szczegółowe opracowanie na piśmie określonego tematu przeznaczonego do wygłoszenia na ćwiczeniach bądź seminarium, w oparciu o aktualny stan literatury przedmiotu[145]. Na ogół wyróżnia się następujące rodzaje referatów:

- sprawozdawcze,
- sprawozdawczo-krytyczne,
- porównawcze,
- porównawczo-krytyczne.

Referaty sprawozdawcze i sprawozdawczo-krytyczne przypominają układ recenzji, zawierają dane bibliograficzne, informacje o autorze, literaturę i źródła, na których zostały oparte, ewentualnie krytykę. Natomiast pisanie referatu porównawczego lub porównawczo-krytycznego wymaga nazwania problemu i jego zrozumienia przy pomocy literatury ogólnej, wstępnego opracowania planu wypowiedzi. Do kolejnych kroków należą uzupełnienie oraz wybór literatury szczegółowej oraz jej analiza, ewentualna korekta planu i wreszcie pisanie referatu na podstawie zgromadzonego i uzupełnionego materiału, ale oprócz tego potrzebna jest również krytyczna analiza i sporządzenie poprawek, a także opracowanie przypisów i bibliografii[146].

Na niższych latach studiów przeważnie stosuje się prostsze typy referatów, określone jako „z jednej książki lub na podstawie wielu źródeł". Są to

---

[143] Por. tamże, s. 68–70.

[144] K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej*, s. 131.

[145] J. Godziszewski, *Ogólne zasady pisania, recenzowania i obrony prac dyplomowych*, Zielona Góra 1987, s. 13.

[146] K. Pająk, *Teoretyczno-metodologiczne problemy technologii kształcenia w wyższej uczelni*, Bydgoszcz 1998, s. 69–70.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

nie tylko referaty krótsze, ale też w ich przygotowaniu może uczestniczyć kilku studentów[147]. Pierwszy typ referatu jest postacią najprostszą z opracowań pisemnych, odzwierciedla różne zagadnienia. Dotyczy on zatem zawartości całej książki, wybranego problemu lub kilku spraw w niej poruszanych, może także skupiać się na szczególnym sposobie ujmowania przedstawionych w niej zagadnień. Natomiast przedmiotem referatu pisanego na podstawie wielu źródeł jest zagadnienie, wybrany problem lub metoda jego rozwiązania. Wielość źródeł daje możliwość prowadzenia analizy porównawczo-różnicującej odmiennych ujęć tematu przez autorów przywoływanych w referacie. Ten typ referatu jest bliski pracom, które nazywamy seminaryjnymi i rocznymi, a te są z kolei bliskie w sensie technicznym pracom dyplomowym i magisterskim[148]. Wykładowcy należy zapewnić egzemplarz referatu przed zajęciami. Jeśli natomiast chodzi o studentów, to powinni oni otrzymać egzemplarze podczas zajęć. Student może odczytać cały referat, ale z wielu względów bardziej przydatne jest ustne streszczenie jego zawartości. Referaty na ogół służą celom dydaktycznym, pozwalają zorientować się, jak przebiega nauka studentów i czy potrafią oni prawidłowo referować czyjeś poglądy oraz przedstawiać własne[149].

Referat seminaryjny to kolejny specyficzny rodzaj pracy pisemnej, który stosuje się na studiach w celu przeprowadzenia dyskusji na określony temat, na ogół ustalony przez wykładowcę. Referat taki ma zatem stanowić wstęp do dyskusji. Wykładowca powinien mieć do niego wgląd przed seminarium, a na seminarium również studenci. Student może odczytać cały referat, chociaż częściej przedstawia ustne streszczenie jego zawartości. Referaty wygłoszone na seminarium mogą podlegać ocenie, chociaż na ogół służą celom dydaktycznym. Dość ważna rada dotycząca pracy nad referatem dotyczy konsultacji studenta z wykładowcą w trakcie pisania lub po ukończeniu jego pierwszej wersji. Chodzi tu o uniknięcie niemiłego zaskoczenia, np. w postaci niepełnego tekstu, nieuporządkowanego, zbyt obszernego, a nawet zawierającego nie tylko konstrukcyjne, ale i rzeczowe błędy[150].

Powodzenie zastosowania referatu zależne jest od stopnia przygotowania studentów do tego typu pracy pisemnej, warto więc wziąć pod uwagę kilka reguł, których opanowanie ułatwi opracowanie tematu referatu, pozwoli uniknąć nie tylko błędów, ale także tremy podczas prezentacji referatu. Studenci bowiem albo ich nie znają, albo nie przestrzegają. Często nie

---

[147] K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej*, s. 131.

[148] W.P. Zaczyński, *Poradnik autora prac seminaryjnych, dyplomowych i magisterskich*, Warszawa 1995, s. 31.

[149] P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie*, s. 21.

[150] K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej*, s. 134.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

potrafią odróżnić rzeczy ważnych od mniej ważnych, nużą niepotrzebnymi informacjami, a zarazem zadowalają się zbyt pobieżnym ujęciem, „sklejają" referat z kilku cytatów lub informacji, połączonych lub nie, często skopiowanych z Internetu, z jego zasobów powszechnie dostępnych, zamiast z jego głębszych pokładów. Do zaniechań w tym względzie należy również nieprzywiązywanie wagi do dokładnego wyjaśnienia i zrozumienia sensu nowych terminów, spotkanych w referowanym dziele, niefrasobliwe operowanie terminami, których się nie zna, brak ogólnej charakterystyki referowanej książki oraz elementarnych informacji o autorze lub, przeciwnie, tak szczegółowa biografia autora, że przesłania cały referat i męczy słuchaczy. Poważnym problemem jest brak jakiejkolwiek inicjatywy referenta w kwestii zdobycia choćby najogólniejszych informacji o innych dziełach traktujących na ten sam temat, nieznajomość oceny książki przez znawców (np. w postaci recenzji naukowych, omówień wyników badań). Niepokojący jest także brak samodzielnej oceny referowanej książki i pominięcie obszarów do wspólnej dyskusji[151].

W opracowaniu referatu przydatny będzie więc jego plan, w którym obok tematu, wstępu i zakończenia, oczywiście, zawarte będzie jego rozwinięcie w postaci kluczowych, lapidarnie sformułowanych tez (np. w postaci punktów), ponadto wnioski główne, wskazania, ewentualne wątpliwości, wnioski do dalszych badań, ustosunkowanie się do literatury[152].

Na koniec należy jeszcze dodać, że pisanie referatu jest sprawą indywidualną, dlatego niektórzy piszą go w wersji niemal brulionowej, inni w formie wymagającej tylko drobnych poprawek. Natomiast dobrze jest i powinno się pisać na kartkach formatu A4, jednostronnie, zostawiając z lewej strony szerszy margines na dopisywanie uwag i uzupełnień[153], a jeśli referat jest pisany na komputerze, to należy pamiętać, że ma to być czcionka Times New Roman takiej wielkości, aby na stronie nie znajdowało się więcej niż 30 wersów. Często bowiem studenci piszą bez odstępów, różną czcionką, nie justują tekstu, nie wyróżniają w tekście jego poszczególnych części. Czasami nawet warto byłoby wymagać od nich referatów w formie manuskryptu, istnieje bowiem szansa, że jeśli nawet pracują niepochwalaną metodą „kopiuj-wklej", to przynajmniej dzięki temu zapamiętają cokolwiek z tego, o czym piszą ręcznie, gdyż zdarza się i tak, że student ma referat, ale przynosi go dopiero na same

[151] K. Pająk, *Teoretyczno-metodologiczne problemy technologii kształcenia w wyższej uczelni*, s. 70–71; por. H. Hamer, *Nowoczesne uczenie się, albo ściąga z metodyki pracy umysłowej*, Warszawa 1999.

[152] K. Pająk, *Teoretyczno-metodologiczne problemy technologii kształcenia w wyższej uczelni*, s. 72.

[153] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

zajęcia i czyta linijka po linijce, nie bardzo wiedząc, o czym – świadczą o tym błędy językowe, które wynikają z nieznajomości np. podstawowej aparatury pojęciowej zastosowanej w książce.

Znaczenie referatu można by określić jako jednostkowe i zespołowe, grupowe, nie tylko bowiem student piszący tego typu pracę odnosi z niej korzyści, przeplatają się one z korzyściami, jakie wynoszą pozostali uczestnicy zajęć, łącznie z wykładowcą. Otóż nie tylko osoba pisząca i referująca przygotowuje się w ten sposób do zajęć, ale i pozostali studenci, którzy powinni znać temat referatu (i harmonogram referatów) oraz, poprzez obowiązkową literaturę podaną przez wykładowcę, przygotować się do dyskusji nad nim. Natomiast referent powinien wykroczyć poza literaturę obowiązkową i skorzystać również z uzupełniającej[154]. Referaty wyzwalają więc w studentach sztukę uczenia się wzajemnie od siebie i od nauczycieli akademickich poprzez wymianę uwag, dyskusję, zaprezentowanie własnego stanowiska w danej kwestii, poszerzenie wiedzy w danym zakresie, ukierunkowanie badań literaturowych i empirycznych.

3.3.3.4. Redagowanie prac pisemnych

Odpowiedzi na pytania, jak zabierać się do pisania, jak kształtować i jak cyzelować tekst, będą wyznaczały tok rozważań na temat redagowania prac pisemnych. Na samym początku można uspokoić tych, którzy z powątpiewaniem podchodzą do stwierdzenia, że „napisanie książki to takie samo rzemiosło jak zrobienie zegarka, a zatem trzeba i można się go nauczyć, po drugie, pisania warto się uczyć, ponieważ w ten sposób uczymy się również logicznego myślenia"[155]. Wiele osób podchodzi nawet do pisania jak do wizyty u dentysty. Tymczasem jest ono taką samą pracą jak każda inna, należy się więc do niego po prostu przygotować. Jakość, tempo oraz efekty pisania zależą od nastawienia do niego, pracy włożonej w przygotowanie, od dotychczasowego doświadczenia, cech osobowości i kompetencji osoby piszącej[156].

Umiejętności tej można się nauczyć poprzez ćwiczenia z pisania tekstów przy użyciu stale wzbogacającego się warsztatu. Styl pisarstwa naukowego ewoluuje, zmieniają się narzędzia, których używamy, powstają nowe formy wypowiedzi, dochodzi do zmian w metodologii. Doskonalenie pisania trwa cały czas – aż do momentu zakończenia pracy[157].

---

[154] K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej*, s. 132.

[155] J. Maćkiewicz, *Jak dobrze pisać. Od myśli do tekstu*, Warszawa 2014, s. 9.

[156] B. Stępień, *Zasady pisania tekstów naukowych. Prace doktorskie i artykuły*, Warszawa 2016, s. 8.

[157] P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie*, s. 21.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Tworzenie tekstu to nie tylko pisanie i nie przede wszystkim pisanie, obejmuje ono bowiem prace przygotowawcze (rozpoznanie sytuacji komunikacyjnej i sformułowanie tezy – tematu), prace z materiałem (zbieranie, dobór i porządkowanie), zaplanowanie tekstu (skonfrontowanie materiału z tematem i tezą, opracowanie konspektu pracy), pisanie wersji roboczej (pisanie wstępu, rozwinięcia i zakończenia), korektę i przygotowanie ostatecznej wersji pracy (korekta zaś obejmuje kompozycję całości, strukturę poszczególnych akapitów, budowę zdań i poprawność wszystkich składników)[158].

Do studentów piszących rozmaite prace pisemne kierowane są liczne dobre rady, np.

> „bądź obiektywny i formułuj wyważone opinie, analizuj pojęcia, by odsłonić ukryte w nich znaczenia, oceniaj dane lub materiał dowodowy w możliwie jasny i precyzyjny sposób, używaj form bezosobowych, chyba że istnieją powody stosowania pierwszej osoby liczby pojedynczej, zachowaj ostrożność wypowiedzi przy formułowaniu sądów lub wyciąganiu wniosków”[159].

Wykładowca, który zadaje pracę pisemną w celu sprawdzenia stopnia opanowania przez studenta określonych wiadomości, powinien omówić kwestie umiejętności i materiał na tyle wyczerpująco, aby był on w stanie ukończyć pracę i uzyskać pozytywną ocenę. Należy jednak podkreślić, że od studentów oczekuje się także samodzielnego studiowania zagadnień wykraczających poza materiał poruszany w wykładach i na zajęciach. Studenci powinni śmiało prosić o pomoc w wykonaniu zadań, jeśli mają poczucie, że główne zagadnienie nie zostało odpowiednio wyjaśnione na zajęciach, wymagana forma czy struktura pracy nie została odpowiednio określona, również układ graficzny nie został ustalony[160].

W wieku ogromnego rozpowszechniania mediów elektronicznych prace pisze się na komputerze. Głównie dlatego, że łatwo wprowadzić w nich poprawki. Użycie komputera daje ogromne możliwości, ale dobrze przestrzegać kilku sensownych zasad odnoszących się do formatu: podwójna interlinia, numerowane strony, szeroki lewy margines, wyróżnianie cytatów, czcionka Times New Roman 12 pkt. Złotą zasadą jest regularne zapisywanie tekstu[161].

Proces pisania pracy pisemnej należy odpowiednio zorganizować, bez właściwego planowania pisanie prac stanie się bowiem wielkim ciężarem. Jednym z błędnych przekonań jest to, że ma się dużo czasu na napisanie pracy. Ulega się wówczas skłonności do odwlekania. Zdarza się, że studenci skupiają

---

[158] J. Maćkiewicz, *Jak dobrze pisać*, s. 11.
[159] P. Oliver, *Jak pisać prace uniwersyteckie*, s. 21.
[160] Tamże, s. 24–25.
[161] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

się na czytaniu literatury pomocniczej i robieniu notatek przy jednoczesnym odkładaniu pisania na później. Poza przestrzeganiem terminów wyznaczonych przez wykładowcę warto sobie wyznaczyć własne terminy ukończenia poszczególnych etapów pracy i starać się ich dotrzymywać. Dylemat studenta studiów niestacjonarnych polega na tym, że musi się nauczyć godzić ograniczenia czasowe z motywacją do napisania jak najlepszej pracy[162].

Poza strukturą (kompozycją) bardzo ważny jest styl każdej pracy pisemnej: powinien on być na tyle prosty, aby czytelnik mógł przeczytać pracę i natychmiast zrozumieć kluczowe argumenty oraz poruszone zagadnienia. Tekst każdej pracy pisemnej musi posiadać uporządkowaną, klasyczną konstrukcję, o czym – jak dowodzi praktyka – studenci często zapominają. Ma być obrazem wiedzy o wybranym problemie, a to poprzez „hierarchiczny układ pojęć, powiązany definicjami, i hierarchiczny układ sądów, powiązany dowodami"[163]. Każde opracowanie pisemne powinno mieć odpowiednią do swego zakresu i celu strukturę wewnętrzną: wstęp, rozwinięcie i zakończenie, bo taka jest klasyczna struktura każdego przemyślanego tekstu, także naukowego[164].

Dobra praca pisemna jest logicznie skonstruowana, spójna w układzie i treści, prosta, przejrzysta, precyzyjna, zwarta, zobiektywizowana, ciekawa, pobudzająca do myślenia i zapadająca w pamięć[165]. Jej tekst powinien być kompletny niezależnie od długości, tworzyć zamkniętą całość, stanowiącą (ponadaddytywną) sumę swoich części; porządek poszczególnych części powinien być porządkiem logicznym i wynikać z określonej zasady organizacyjnej, zaś porządek poszczególnych części powinien zależeć od tematu i wypływać z tezy pracy[166].

We wstępie każdej pracy pisemnej należy krótko uzasadnić wybór tematu, przedstawić jej cel oraz znaczenie rozwiązania problemu, np. dla praktyki zawodowej. Wstęp, jako forma prezentacji celu i głównych myśli pracy, powinien być krótki i precyzyjnie opracowany[167].

Szczegółowe omówienie tematu pracy, przeprowadzenie analizy opisywanego zagadnienia powinno być zawarte w części drugiej pracy, czyli w rozwinięciu, które jest najdłuższą, główną częścią opracowania pisemnego,

---

[162] Tamże.

[163] W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 1948 (cyt. za: W.P. Zaczyński, *Poradnik autora prac seminaryjnych*, *dyplomowych i magisterskich*, s. 33).

[164] W.P. Zaczyński, *Poradnik autora prac seminaryjnych, dyplomowych i magisterskich*, s. 32.

[165] B. Stępień, *Zasady pisania tekstów naukowych*, s. 17–18.

[166] J. Maćkiewicz, *Jak pisać teksty naukowe*, Gdańsk 1995, s. 42.

[167] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 98.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

a w obszerniejszych opracowaniach składa się z odpowiedniej ilości rozdziałów i podrozdziałów[168].

Zakończenie pracy powinno zawierać analizę i interpretację głównych wywodów opracowania oraz wnioski wynikające z badań i rozważań ujętych w zasadniczej części pracy. Powinno też zawierać uwagi i wskazówki dotyczące realizacji wniosków oraz wskazywać na korzyści wynikające z ich zastosowania w praktyce, czyli postulaty[169].

Wypracowanie koncepcji pracy pisemnej może i powinno odbywać się z dala od komputera. Ocenia się, iż przygotowanie pracy zajmuje ok. 70% całego czasu, a tylko 10% to czas poświęcony na pisanie pierwszego draftu, pozostałe 20% to czas potrzebny na korektę i rewizję tekstu. Czas ten zazwyczaj zostaje skracany przez odkładanie pisania na jutro. Warto więc wziąć pod uwagę następujące rady: po pierwsze, najpierw należy zebrać informacje; po drugie, zebrane informacje należy logicznie uporządkować przed pisaniem; po trzecie, warto opracować swój własny system zbierania i organizacji danych; po czwarte, dobrze jest utworzyć logiczny metaplan swojego tekstu, zanim zasiądzie się do pisania[170].

Aby dobrze napisać pracę, warto wziąć pod uwagę jeszcze inne zasady: po pierwsze, żyć treściami, o których chcemy pisać, po drugie, ostrzyć narzędzia, a zatem uczyć się twórczo pisać. Student przychodzi na studia często z dużymi brakami w sztuce pisarskiej, może je jednak i powinien samodzielnie nadrobić – dużo czytać, wykorzystywać możliwość rozwijania starej, pięknej sztuki pisania listów, notować nie tylko wykłady, ale i ciekawe myśli z konferencji, sympozjów i lektur, prowadzić rodzaj „dziennika pokładowego" – połączenia pamiętnika z notatnikiem; pamiętać, że piękne pisanie współtworzy piękno duszy. Po trzecie, zachować pokorę, pamiętać, że to, co pisze, jest tylko przyczynkiem do nauki, że jest to praca czeladnicza. Winien więc skupić się na rzeczowo i starannie oraz zgodnie z zasadami danej dyscypliny opracowywaniu danego zagadnienia. Po czwarte, zabrać się do pisania, nie odwlekać w nieskończoność[171].

Ponadto przydać się może jeszcze kilka zasad praktycznych:

1. Zasada komórek i tkanek – każdy rozdział składa się ze wstępu i podsumowania, paragrafów i akapitów oraz prostych i logicznych zdań.
2. Zasada nożyczek i kleju – napisany materiał należy przeczytać po kilku dniach, cześć tekstu po pewnym czasie okazuje się zbędna, pewne frag-

[168] Tamże.
[169] Tamże.
[170] B. Stępień, *Zasady pisania tekstów naukowych*, s. 13.
[171] H. Seweryniak, *Metodyka uczenia się i pisania prac dyplomowych*, s. 90.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

menty wymagają przestawiania. Kiedyś operację tę ułatwiały nożyczki i klej, dziś znakomicie wykonuje się ją na komputerze.

3. Zasada drzewa i liści – powstałą pracę można sobie wyobrazić jako wielkie drzewo z korzeniami, konarem i gałęziami oraz liśćmi. Po napisaniu paragrafu czy rozdziału należy odrzucić to, co zbędne, tak samo jak drzewo, które jesienią zrzuca liście.
4. Zasada wierności – z pracą jest jak z ukochanym (-aną), czasem przychodzi kryzys lub chęć szukania dalej[172].

Objętości całej pracy nie da się z góry określić. Jest ona zależna od takich czynników, jak: znaczenie przedstawionego problemu, metody zastosowane w analizie, zakres ujęcia itd.

Należy pamiętać o tym, aby unikać prac zbyt obszernych, ponieważ można się pogubić w szerokich i zawiłych opisach. Ważną zaletą każdego opracowania pisemnego jest jego zwięzłość i rzeczowość. Praca pisemna powinna być zatem napisana jasno, logicznie, rzeczowo, bez zbędnych opisów i ozdobników stylistycznych[173].

Prace powinno się pisać na komputerze. W każdym tekście przed oddaniem do oceny trzeba dokonać korekty, którą robi się stopniowo na wydruku. Nie jest bowiem łatwo czytać i poprawiać tekst bezpośrednio na monitorze komputera. Najpierw trzeba się upewnić, czy struktura pracy jest prawidłowa, potem poprawić zagadnienia merytoryczne, na końcu błędy stylistyczne, gramatyczne, ortograficzne i interpunkcyjne[174].

Korekta tekstu jest niezbędna, wymaga ona znacznie więcej czasu niż samo pisanie. Natomiast aby była skuteczna, powinno upłynąć trochę czasu od napisania pierwszej wersji pracy. Czas ten okazuje się niezwykle istotny, gdyż pozwala nabrać dystansu do dzieła, przemyśleć pewne kwestie i pozbyć się wątpliwości im towarzyszących oraz emocji związanych z przywiązaniem do ciężko przelanych na ekran lub papier słów, fraz i zdań. Dzięki korekcie znacząco można poprawić treść, układ i formę pracy[175].

Umiejętność pisania powinna być przedmiotem szczególnych starań modernizacyjnych. Studenci przychodzą z różnych szkół, ich stopień i zakres przygotowania do pracy często bywa niski, brakuje im umiejętności sprawnego notowania, streszczania, a co gorsze nawet umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstów o średnim poziomie trudności. Wszystkie te braki warsztatowe są przyczyną wielu niepowodzeń. Dlatego troska o podnoszenie kompetencji pisarskich studentów powinna towarzyszyć każdemu nauczycielowi akademickiemu.

---

[172] Tamże, s. 92.
[173] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 98.
[174] P. Oliwer, *Jak pisać prace uniwersyteckie*, s. 59.
[175] B. Stępień, *Zasady pisania tekstów naukowych*, s. 12.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

3.3.3.5. Sporządzanie przypisów i bibliografii

Każda praca ma być pracą samodzielną, dlatego w pisaniu i redagowaniu prac pisemnych różnego typu (od drobniejszych form począwszy, typu referat, przez prace pisane przez studentów na zaliczenie na podany lub wybrany temat, a na poważnych skończywszy, jak praca licencjacka lub magisterska[176]) bardzo istotne jest przestrzeganie zasad sporządzania przypisów i bibliografii. Znamienną cechą każdej pracy pisemnej jest bowiem odwoływanie się do źródeł. Pominięcie tych elementów skazuje autora pracy na podejrzenie, a nawet oskarżenie o plagiat. Z tego powodu, zanim zostaną przedstawione istota, rodzaje, funkcje i sposoby sporządzania przypisów i bibliografii, dobrze będzie zająć się przejawami nieuczciwości w postaci plagiatów.

W języku potocznym plagiat to kradzież utworu lub pomysłu, a plagiator to osoba dopuszczająca się plagiatu (od łac. *plagiatus* – „skradziony", *plagiarus* – „wyzyskiwacz"). Do tego rodzaju kradzieży dochodzi wtedy, gdy dana osoba świadomie przypisuje sobie autorstwo cudzych elementów twórczych, nie ujawnia, lub czyni to w niewłaściwy sposób, pochodzenia tekstu, pod którym podpisuje się imieniem i nazwiskiem[177]. Innymi słowy, plagiat oznacza intelektualną kradzież, przywłaszczenie cudzej pracy, pomysłu, wydanie cudzego opracowania pod własnym nazwiskiem, dosłowne zapożyczenie z cudzych dzieł, podane jako oryginalne i własne[178].

Powoływanie się na czyjeś myśli musi być udokumentowane zarówno wtedy, kiedy je cytujemy, jak i wtedy, kiedy przytaczamy je własnymi słowami. Powoływanie się na cudzy dorobek polega na tym, że wskazujemy na podobieństwa cudzych tez, założeń, poglądów, gdy je przejmujemy w pracy (wówczas należy je wyrazić własnymi słowami), a także wtedy, kiedy naszym zamiarem jest polemika i sprzeciw; kiedy chcemy wskazać na nowość własnego ujęcia tematu i myśli (wówczas należy zacytować cudze wypowiedzi)[179].

---

[176] Nie są one jednak przedmiotem rozważań w niniejszej pracy, choćby z uwagi na fakt, że poradników na ten temat napisano bardzo dużo i wciąż powstają nowe. Jedna uwaga wydaje się jednak konieczna: zapoznawanie się z takimi poradnikami może okazać się bardzo kształcące, sprzyja ono osiągnięciu własnego, dojrzałego stanowiska w tej sprawie. Jako że niektórzy autorzy takich poradników piszą w sposób jednostronny i bezkrytyczny, nie biorąc choćby pod uwagę niezaprzeczalnego faktu, że np. istnieją różne wzory sporządzania przypisów, więc zapoznanie się z różnymi propozycjami należy uznać za pouczające.

[177] A. Pawlik, P. Dziekański, *Jak pisać pracę akademicką. Wykład dla studentów i doktorantów*, Kielce 2015, s. 79.

[178] A. Dudziak, A. Żejmo, *Redagowanie prac dyplomowych. Wskazówki dla studentów*, Warszawa 2008, s. 24.

[179] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Zarówno cytowanie, jak i powoływanie się na cudze myśli własnym słowami musi być udokumentowane za pomocą starannego podania wykorzystanych źródeł przy pomocy odnośników oraz właściwego sposobu przytaczania w pracy cudzych poglądów w dosłownym brzmieniu, sformułowanym przez innych autorów[180]. Cytaty wydziela się z tekstu za pomocą cudzysłowów lub innego rodzaju czcionki. Ponadto trzeba wiedzieć, że nie cytuje się informacji powszechnie znanych[181], wiedzy podstawowej dla danej dyscypliny, rzeczy oczywistych dla piszącego i czytającego pracę[182].

Częste stosowanie cytatów grozi cytatologią. Jest ono cechą myślenia odtwórczego, niesamodzielnego i prowadzi do nieudolnego „sklejania" cudzych myśli[183]. A to grozi kompilacją, czyli komponowaniem własnej pracy z cudzych prac. Kompilację można jednak uznać za adaptacyjny okres pisarskiej twórczości naukowej i pierwszy stopień wtajemniczenia w jej arkana, pod warunkiem, że autor dokonał własnego wkładu i dołożył starań, aby powstała nowa praca naukowa[184].

Z tych powodów sporządzanie przypisów jest obowiązkiem każdego, kto pisze pracę licencjacką czy magisterską, a także jakąkolwiek dłuższą wypowiedź, przypisy bowiem tworzą wizerunek autora wiarygodnego, rzetelnego, zdolnego do postrzegania różnych aspektów omawianego zagadnienia[185].

Znane są dwa rodzaje sporządzania przypisów – typ harwardzki i typ klasyczny. Pierwszy oparty jest na prostej procedurze odwoływania się do dzieła i polega na tym, że w tekście głównym w nawiasie półokrągłym podaje się nazwisko autora (ewentualnie skrót tytułu w przypadku prac zbiorowych) i rok wydania oraz numer strony, a pełny opis bibliograficzny umieszcza się na końcu pracy w bibliografii danej[186]. Drugi typ, klasyczny, opiera się na zastosowaniu w tekście głównym odsyłaczy – zazwyczaj liczbowych, którym odpowiada identycznie oznaczony przypis umieszczony u dołu strony. W tekście numer przypisu, zapisany w indeksie górnym, można wstawić w każdym miejscu zdania, zazwyczaj jednak przez znakiem interpunkcyjnym[187]. Ten właśnie rodzaj sporządzania przypisów zostanie tu zaprezentowany na kilku przykładach, jako że występuje o wiele częściej niż pierwszy.

Wśród przypisów można wyróżnić przypisy źródłowe zwykłe (wskazują, skąd pochodzi wprowadzona do pracy informacja, dane liczbowe, pogląd wy-

[180] Tamże.
[181] A. Pawlik, P. Dziekański, *Jak pisać pracę akademicką*, s. 73.
[182] R. Zenderowski, *Praca magisterska*, s. 63.
[183] Tamże.
[184] K. Duraj-Nowakowa, *Pisarstwo naukowe*, s. 14.
[185] A. Dudziak, A. Żejmo, *Redagowanie prac dyplomowych*, s. 24.
[186] A. Popławska, *Jak napisać pracę dyplomową z pedagogiki?*, Białystok 2000, s. 36.
[187] Tamże, s. 36–37.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

korzystany przez autora), przypisy źródłowe rozszerzone (oprócz wskazania źródła obejmują także omówienie lub cytat cudzych poglądów, luźniej związanych z tokiem prowadzonych wywodów), przypisy polemiczne (zawierają uwagi krytyczne lub polemikę ze stanowiskiem przytoczonym w tekście pracy), przypisy dygresyjne (nie wiążą się bezpośrednio z materiałem wykorzystywanym w pracy, obejmują uwagi na marginesie zagadnienia, warte utrwalenia) i odsyłające (mieszczą informacje powołujące się na zagadnienia, które były już lub dopiero będą omawiane w dalszej części opracowania). Redagowanie przypisów dolnych pozwala na swobodne czytanie tekstu i szybkie sięganie do odwołania bez potrzeby poszukiwania ich na końcu pracy[188].

Przypis powinien zawierać następujące elementy:

– inicjał imienia i nazwiska autora lub redaktora pracy zbiorowej,
– tytuł publikacji lub tytuł rozdziału i tytuł pracy zbiorowej, z której pochodzi rozdział,
– miejsce, rok wydania, ewentualnie nazwę wydawnictwa,
– tytuł, numer (ewentualnie tom i rocznik) czasopisma,
– numer strony.

Inicjał imienia autora umieszcza się przed nazwiskiem, wszystkie elementy rozdziela się znakami interpunkcyjnymi – najlepiej przecinkami, zaś na końcu przypisu stawiamy kropkę. Przypisy zazwyczaj pisze się mniejszą czcionką, np. 10 pkt., w odstępie jednego wiersza. Numeracja odsyłaczy, a tym samym przypisów powinna być ciągła w całej pracy lub dotyczyć poszczególnych rozdziałów[189].

Przykłady redagowania przypisów z książek autorskich, artykułu lub rozdziału z pracy zbiorowej, artykułu z czasopisma, artykułu ze strony internetowej wyglądają następująco:

– książka autorska, wydawnictwo zwarte, przypis prosty

M. Magda-Adamowicz, *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła, koncepcje i identyfikacje*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 75.

– artykuł lub rozdział z pracy zbiorowej

M. Cholewiński, *Wspieranie czytelnictwa studentów oraz studiowania literatury przedmiotu jako ważne zadanie nauczycieli akademickich*, w: *W kręgu problemów edukacyjnych i wychowawczo-resocjalizacyjnych*, red. R. Stojecka-Zuber, M. Kaliszewska, M. Cholewiński, wyd. ŚSW, Kielce 2008, s. 101.

– artykuł z czasopisma

B. Klasińska, *Wykład w szkole wyższej. Perspektywa systemologiczna*, „Nauczyciel i Szkoła" 2006, nr 3–4, s. 57.

[188] Tamże, s. 37.
[189] Tamże, s. 38.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

– artykuł ze strony internetowej

A. Popławska, *Podmiotowość uczestników procesu kształcenia w społeczeństwie informacyjnym*, Gazeta IT, http://archiwum.gazeta-it.pl/edukacja/git23/366.html, [dostęp: 15 października 2008].

Budowa ostatniego przypisu ze strony internetowej obejmuje inicjał imienia i nazwisko autora (jego logo lub pseudonim), tytuł artykułu (nazwa pliku), typ publikacji (typ nośnika), dokładny adres strony internetowej, data dostępu[190].

W przypadku, gdy korzystamy z jakiegoś opracowania i chcemy posłużyć się zawartym tam cytatem innego autora bez dotarcia do oryginalnego tekstu, w przypisie należy podać najpierw pierwotne źródło informacji, a następnie użyć określenia: cytuję za: (cyt. za:) – i dopiero wpisać opracowanie za pośrednictwem którego dokonano zapożyczenia.

Na przykład: R. Benedict, *Wzory kultury*, Warszawa 1966, cyt. za: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, wyd. „Żak", Warszawa 2001[191].

W przypisach często pojawiają się różnego rodzaju skróty. Należy konsekwentnie stosować wyłącznie skróty polskie lub tylko skróty łacińskie, np. dzieło cytowane – dz. cyt. (*op. cit.*); tamże, jak wyżej – jw. (*ibidem*, *ib.*); tegoż lub tenże, tejże lub taż (*idem*, *eadem*); pod redakcją – pod red. (red.); cytuję za: – cyt. za:; zobacz, porównaj – zob., por. (*v.* lub *cf.*); i inni – i in. (*et. al.*)[192].

I tak w przypadku powoływania się bezpośrednio po sobie na to samo opracowanie należy umieścić „tamże'; jeśli bez podania strony, to oznacza, iż korzystało się z tej samej strony opracowania czy źródła co w przypisie poprzedzającym. Natomiast powołując się na dzieło cytowane wcześniej, należy wskazać autora, tytuł (który można skrócić, jeśli jest zbyt długi, przy czym trzeba tu zastosować zasadę konsekwentnego skracania), np. M. Kaliszewska, *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim*, s. 57[193].

Bardzo istotna jest estetyka sporządzania przypisów. Ponadto należy przestrzegać zasad ortografii i poprawnej pisowni oraz interpunkcji, np. pamiętać o tym, że zdanie kończy zazwyczaj kropka (rzadziej wykrzyknik lub pytajnik) i to przed nią ma być umieszczony numer przypisu. Każdy cytat powinien być opatrzony przypisem wskazującym źródło zaczerpnięcia[194].

---

[190] Tamże, s. 40.

[191] Tamże.

[192] Tamże, s. 41.

[193] Tamże, s. 42.

[194] W. Basak, P. Pacuła, M. Podolak, *Metodologiczne paradygmaty prac naukowych. Prace licencjackie, prace magisterskie*, Jasło 2010, s. 121.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Przypisy podlegają numeracji ciągłej w skali całej pracy lub poszczególnych rozdziałów, bardzo rzadko zamyka się ją w obrębie strony. Oprócz tego trzeba podkreślić, że sporządzając przypisy, należy stosować żelazną konsekwencję, czyli raz przyjęty schemat zapisu[195]. Należy konsekwentnie stosować przyjętą nomenklaturę, czyli używać skrótów wyłącznie polskich lub wyłącznie łacińskich, nie umieszczać w przypisach niczego, co należy do tekstu właściwego i co nie dotyczy pracy. Tekst przypisu nie powinien dominować pod względem objętości nad tekstem głównym pracy. Nie powinno się odsyłać do właśnie redagowanego tekstu i jeszcze oficjalnie nieopublikowanego, a kilka pozycji bibliograficznych w obrębie jednego przypisu należy rozdzielać średnikami. Pamiętać trzeba także o tym, że przypis zawsze rozpoczyna się od dużej litery, a kończy kropką, tytuły dzieł i artykułów podawać należy bez cudzysłowu, ewentualnie używać kursywy, w przypisach oraz bibliografii nie stosować tytułów przysługujących autorom – ks., prof., abp, hr. itp., używać skrótów czasopism, publikacji oraz innych pozycji wtedy, kiedy wcześniej zostały one objaśnione, a w przypadku książek konsekwentnie stosować (lub nie stosować) podawania nazwy wydawnictwa[196].

Przypisy stosuje się wewnątrz pracy, zaś na końcu pracy umieszcza się bibliografię. Termin „bibliografia" wywodzi się z języka greckiego, w którym *biblion*, *biblos* to „książka", a *grafo*, *grafeo* to „piszę", „przepisuję". W starożytnej Grecji nazwa ta odnosiła się do kopistów, czyli przepisywaczy ksiąg, w kolejnych okresach historycznych termin ten zmieniał swoje znaczenie. Niekiedy z bibliografią utożsamiano wręcz całą wiedzę o książce. Aktualnie definicją tą obejmowane są trzy zakresy pojęciowe, chodzi o: 1) uporządkowany zbiór dokumentów, sporządzony według ustalonych kryteriów i mający z góry określone zadania informacyjne, 2) umiejętność opisywania dokumentów piśmienniczych oraz sporządzanie ich opisów, 3) dziedzinę nauki o utworach piśmiennych, zajmującą się ich badaniem, opisywaniem, klasyfikacją i statystyką[197].

Celem bibliografii jest informowanie użytkowników książki o ich istnieniu i cechach, chodzi w niej o jak najszybsze przekazanie wiadomości o nowych problemach i zjawiskach, za pośrednictwem wszelkiego rodzaju dokumentów, przy czym postać zewnętrzna i forma piśmiennicza tych dokumentów są rzeczą mniej istotną lub nawet nieistotną, a także o szczegółowe informowanie o cechach zewnętrznych, wydawniczych książki poprzez jej wyczerpujący opis. Współcześnie termin „bibliografia" może oznaczać

[195] R. Zenderowski, *Praca magisterska*, s. 65.

[196] Tamże, s. 66.

[197] K. Pająk, *Teoretyczno-metodologiczne problemy technologii kształcenia w wyższej uczelni*, s. 86.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

1) uporządkowane według określonych zasad i posiadające funkcje informacyjne spisy książek, 2) umiejętność sporządzania bibliografii czy rozpoznawania i opisywania w sposób metodyczny różnego rodzaju dokumentów, 3) dziedzinę nauki o książce, zajmującą się kwestiami teoretycznymi związanymi z opisywaniem książek i innych dokumentów, rejestracją i statystyką wydawnictw oraz ich klasyfikacją[198].

Bibliografię zamieszcza się na końcu pracy, tj. po tekście głównym w porządku alfabetycznym według nazwiska, z podaniem imienia za nazwiskiem, pozycje bibliograficzne mogą być ponumerowane cyframi arabskimi[199].

Opis bibliograficzny powinien zawierać takie same elementy, jak przypisy, z tym że najpierw podajemy nazwisko autora, a potem inicjał jego imienia, poszczególne elementy rozdziela się zazwyczaj przecinkami, na końcu stawia się kropkę. Informację o książce spisujemy ze strony tytułowej, a nie z okładki[200].

A zatem w skład opisu bibliograficznego wchodzi:

- nazwisko (nazwiska) autora lub redaktora pracy zbiorowej i inicjał imienia,
- tytuł publikacji lub tytuł rozdziału i tytuł pracy zbiorowej, z której pochodzi rozdział,
- miejsce, rok wydania, ewentualnie nazwę wydawnictwa,
- tytuł, numer (ewentualnie tom i rocznik) czasopisma,
- numer strony.

Obecnie z bibliografii wydziela się netografię, czyli informacje o wykorzystanych stronach internetowych, zwykle po bibliografii, która jest podstawową dla pracy. Przygotowując wykaz stron WWW, należy zwrócić uwagę na zapis dotyczący daty dostępu[201].

Poniżej zaprezentowano przykłady opisów bibliograficznych[202].

- książka autorska, wydawnictwo zwarte

Magda-Adamowicz M., *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła, koncepcje i identyfikacje*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2015.

- artykuł lub rozdział z pracy zbiorowej

Cholewiński M., *Wspieranie czytelnictwa studentów oraz studiowania literatury przedmiotu jako ważne zadanie nauczycieli akademickich*, w: *W kręgu*

---

[198] Tamże, s. 87.

[199] B. Zbroińska, *Piszę pracę licencjacką i magisterską. Praktyczne wskazówki dla studentów*, Kielce 2005, s. 50.

[200] A. Pawlik, P. Dziekański, *Jak pisać pracę akademicką*, s. 51.

[201] Tamże, s. 53.

[202] Przykłady opisów bibliograficznych por. ze wzorem zastosowanym w tej książce.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

problemów edukacyjnych i wychowawczo-resocjalizacyjnych, red. R. Stojecka-Zuber, M. Kaliszewska, M. Cholewiński, wyd. ŚSW, Kielce 2008.

– artykuł z czasopisma

Klasińska B., *Wykład w szkole wyższej. Perspektywa systemologiczna*, „Nauczyciel i Szkoła" 2006, nr 3–4.

– artykuł ze strony internetowej

Popławska A., *Podmiotowość uczestników procesu kształcenia w społeczeństwie informacyjnym*, Gazeta IT, http://archiwum.gazeta-it.pl/edukacja/git23/366.html, [dostęp: 15 października 2008].

Na zakończenie warto jeszcze dodać, że zarówno przypisy, jak i bibliografia stanowią informację o wartości naukowej danej pracy, świadczą o pasji badawczej autora oraz trudzie włożonym w przygotowanie rozprawy. Dobrze opracowana bibliografia staje się wartością samą w sobie – może zostać np. opublikowana jako użyteczny przewodnik po literaturze przedmiotu. Muszą się w niej znaleźć wszystkie cytowane w pracy pozycje (wersja minimalna), ponadto może ona zawierać nieprzywoływane w tekście pracy, ale istotne z punktu widzenia jej tematu (wersja maksymalna)[203].

3.4. Procedura przygotowywania się do egzaminów

3.4.1. Specyfika przygotowania się do egzaminu

Współczesna dydaktyka szkoły wyższej traktuje egzamin jako organiczną część procesu kształcenia, jego naturalne zakończenie. Przygotowanie do egzaminów i ich przeprowadzanie służy uogólnianiu i usuwaniu luk, które powstały podczas studiowania. Studenci, przygotowując się do egzaminów, uściślają wiele kwestii, które na ćwiczeniach, wykładach, konwersatoriach umknęły ich uwadze lub zrozumieli je w niepełnej formie. Przegotowanie do egzaminu wzmacnia więc procesy samokształceniowe, skłania do zaznajomienia się z literaturą naukową i zagadnieniami w niej poruszanymi[204]. Konieczność zdawania egzaminu może być także motywacją dla studiujących do samokontroli, samooceny, ma im pozwolić na wykształcenie w sobie poczucia odpowiedzialności i krytycznego stosunku do własnej pracy. Natomiast dobry stopień uzyskany z egzaminu jest traktowany jako nagroda za pracowitość,

[203] R. Zenderowski, *Praca magisterska*, s. 81–84.

[204] K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, s. 296.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

za dobre wykonywanie postawionych przed studentem zadań, oraz stanowi sygnał, że uczący się spełnił określone wobec niego oczekiwania. Pozytywna ocena uzyskana na egzaminie daje poczucie satysfakcji tym, którzy mają świadomość, iż zasłużyli sobie na nagrodę, jest także znakiem ostrzegawczym (zawierającym w sobie groźbę wykluczenia ze społeczności studentów) dla tych, którzy zlekceważyli sobie postawione przed nimi wymagania[205].

Przygotowania do egzaminu należy rozpocząć odpowiednio wcześnie, jak zresztą wskazuje łaciński źródłosłów: *egzamen*, *-inis* oznacza „rój", „gromadę", a zatem główna zasada dotyczy umiejętności radzenia sobie z mnogością materiału do opanowania[206]. Po pierwsze, trzeba więc systematycznie powtarzać i uzupełniać treści wykładów i ćwiczeń, należycie przygotowywać się do każdych zajęć, studiować zalecaną przez wykładowców literaturę uzupełniającą, wykorzystywać do utrwalania wiedzy dyskusje ze współuczestnikami kształcenia, kojarzyć przyswojoną wiedzę z własnym doświadczeniem zawodowym i bieżącą praktyką, czyli uczyć się wielostronnie. Korzystanie z wielu możliwych i dostępnych źródeł wiedzy, stosowanie różnych form uczenia się przyczynia się bowiem do lepszego zrozumienia tematu i przedmiotu egzaminacyjnego oraz aktywizuje myślenie podczas zajęć dydaktycznych. Kto zaś nie uczy się systematycznie, ten przeciąża umysł zbyt intensywną pracą przed samym egzaminem, niepokoi się o wynik, zdarza się, że ulega panice, co nie sprzyja skuteczności uczenia się i zazwyczaj fatalnie wpływa na efekt końcowy. Dalsze przygotowania do egzaminu należy intensyfikować od momentu ustalenia jego terminu. Trzeba sobie zaplanować powtórzenia materiału, na trudniejsze partie materiału przeznaczyć więcej czasu, a całość podzielić na części w taki sposób, aby zostawić sobie jeszcze dwa, trzy dni na powtórzenie wszystkiego i usunięcie stwierdzonych braków. Ponadto dobrze jest powtarzanie materiału zacząć od mniejszych elementów, a następnie połączyć je w większe całości. Duże znaczenie mają przy tym uwagi notowane wcześniej na marginesach lektury, własne notatki i komentarze[207].

Warto również wziąć pod uwagę szczegółowe rady, jak przestudiować książki, których znajomość jest wymagana na egzaminie. Otóż wskazane jest:

1. Przestudiować najpierw spis treści danej książki i dokonać pobieżnego przeglądnięcia jej zawartości;
2. Dokładnie przestudiować i sporządzić zwięzłe notatki dotyczące
   a. treści mało zrozumiałych, które trzeba „uzupełnić",
   b. treści bardzo ważnych i istotnych, które trzeba zapamiętać, bo mogą się okazać przydatne na egzaminie,

[205] T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, s. 150–152.
[206] H. Seweryniak, *Metodyka uczenia się i pisania prac dyplomowych*, s. 32.
[207] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 98–101.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

c. własnych wątpliwości dotyczących treści, które nie godzą się z dotychczasową wiedzą i doświadczeniem;
4. Sformułować własne problemy, związane z treścią książki, które wymagają rozwiązania w dyskusjach lub konfrontacji z treściami innych publikacji, szukania odpowiedzi na pytania problemowe;
5. Zająć się powtórzeniem, zapamiętaniem i utrwaleniem głównych treści książki[208].

Dobrze jest również zmienić się na pewien czas w „wykładowcę" dla samego siebie i przedstawić cały materiał w formie wykładu. Jeżeli „wykład" dobrze nam wypadnie – możemy być spokojni o wyniki egzaminu. A jeszcze lepiej będzie, gdy taki wykład przeprowadzimy wspólnie z wybraną grupą rówieśników z roku.

Cenną pomocą są udostępnione przez wykładowców zagadnienia do egzaminu, należy jednak z niej korzystać dopiero po rzetelnym, systematycznym przygotowaniu całości materiału, traktując pytania jako pomoc w samokształceniu i ukierunkowaniu ostatniej fazy przygotowań do generalnego sprawdzianu stopnia opanowania wiedzy. Trzeba też wspomnieć, że bardzo dobre wyniki daje zespołowe przygotowanie się do egzaminów, ponieważ w grupie następuje wzajemna stymulacja wysiłków samokształceniowych. Członkowie grupy pomagają sobie wzajemnie, przepytują się i kontrolują nawzajem. Oprócz tego w zespole różne osoby mają często odmienny sposób rozumowania i widzenia danego zagadnienia, co w konsekwencji wpływa pozytywnie na opanowanie materiału i wyniki egzaminu. Tuż przed egzaminem (np. dzień, dwa dni) należy przerwać naukę, aby zapewnić umysłowi niezbędny wypoczynek. Następuje wtedy tzw. leżakowanie myśli, po którym reprodukcja treści na egzaminie jest łatwiejsza. Przed egzaminem należałoby się odpowiednio wyspać, aby pojawić się na nim wypoczętym i rześkim. W dobrej kondycji fizycznej i psychicznej czujemy się pewniej, umysł pracuje sprawniej, a wyniki egzaminu są znacznie lepsze.

Nie należy się zbytnio obawiać tremy i zdenerwowania na egzaminie. Jest to stan naturalny i stanowi zwykle skutek uświadomienia sobie przez zdającego znaczenia egzaminu, nie zaś lęku przed nim. Trema nęka nawet najlepiej przygotowanych i ustępuje najczęściej z chwilą przystąpienia do egzaminu. W razie potrzeby należy pomyśleć o tym, w jaki sposób się jej pozbyć [209].

Ważne w przygotowaniu do egzaminu jest przygotowanie nie tylko wewnętrzne, przez dobre opanowanie materiału i właściwe nastawienie emocjonalne, ale także zewnętrzne. Miły, schludny wygląd zdającego egzamin

[208] R. Radwiłłowicz, *Sposoby samokształcenia. Ujęcie strukturalno-zadaniowe*, Jelenia Góra 1997, s. 24.

[209] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 98–101.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

zjednuje mu sympatię egzaminatorów, wpływa dodatnio na jego samopoczucie i – pośrednio – na wyniki egzaminu[210]. Pamiętać również trzeba o tym, że na samo zdawanie egzaminu trzeba przychodzić w takiej kondycji, w jakiej powinien przychodzić zawodnik na zawody[211].

3.4.2. Zdawanie egzaminu

Zdawanie egzaminu ma w sobie coś ze sztuki i coś z komercji. Podczas egzaminu warto zastosować zasadę pozytywnego myślenia (o sobie, o egzaminie oraz o swoim przygotowaniu), ułożyć krótki schemat każdej tezy bądź konstrukcję odpowiedzi na piśmie, wykorzystać możliwość dzielenia się wiadomościami przez osoby przeegzaminowane z oczekującymi na egzamin[212].

Egzamin może przebiegać w formie ustnej, pisemnej lub mieszanej – ustnej i pisemnej. Egzamin ustny to forma bezpośredniej rozmowy, podczas której egzaminowany udziela odpowiedzi na stawiane pytania. Jest to trudna forma egzaminu, ponieważ należy dość szybko udzielać odpowiedzi precyzyjnych i bezbłędnych. Nie należy się jednak zbytnio spieszyć z odpowiedzią, krótki namysł często chroni przed błędem. W przypadku niezrozumienia pytania lepiej poprosić egzaminatora o sprecyzowanie go i wyjaśnienie czegoś, niż odpowiadać na chybił trafił. Poza tym prosząc o powtórzenie pytania, nieco zyskuje się na czasie, można lepiej przemyśleć odpowiedź i trafniej ją sformułować. Łatwiejszą formą egzaminu ustnego jest losowanie pytań, daje bowiem więcej czasu na przygotowanie się do odpowiedzi, a w związku z tym pozwala lepiej przemyśleć odpowiedź. W takim przypadku można sporządzić na kartce krótki konspekt odpowiedzi i na jego podstawie odpowiadać[213].

W czasie egzaminu ustnego należy zachowywać się normalnie, starać się opanować zdenerwowanie, skupić się na odpowiedzi i nie zbaczać z tematu. Jak już zostało powiedziane, nie należy też spieszyć się z odpowiedzią, ale postarać się, aby odpowiedź była pełna i dokładna oraz miała logiczną strukturę. W tym celu, odpowiadając, należy przechodzić od definicji, norm i zasad do faktów, przykładów, metod i technik, czyli od ogółu do szczegółów[214].

Pytania stawiane podczas sprawdzania wiedzy i umiejętności studentów zarówno na egzaminie ustnym, jak i pisemnym oraz ustno-pisemnym mogą być dwojakiego rodzaju – niższego i wyższego rzędu. Do pytań niższego

---

[210] Tamże; J. Rudniański, *Jak się uczyć*, s. 171–181.
[211] J. Rudniański, *Jak się uczyć*, s. 182.
[212] H. Seweryniak, *Metodyka uczenia się i pisania prac dyplomowych*, s. 33.
[213] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 102.
[214] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

rzędu zaliczane są pytania o wiedzę. Odpowiedź udzielana na te pytania nie wymaga przetwarzania informacji, a jedynie odtworzenia ich w zapamiętanej formie. Do pytań wyższego rzędu należą wszelkie pytania, które wymagają od pytanego umiejętności przetworzenia zapamiętanych informacji, są to więc pytania o rozumienie, zastosowanie, syntezę, analizę, ewaluację. Odpowiedzi na pytania wyższego rzędu informują egzaminatora o umiejętnościach studenta w zakresie posługiwania się zdobytą wiedzą i korzystania z niej[215].

Egzamin pisemny można zacząć od odpowiedzi na łatwiejsze pytania[216], w przypadku udzielenia dłuższych odpowiedzi zaraz po przeczytaniu tematu pracy należy sporządzić konspekt opracowania wypowiedzi pisemnej, który ułatwia sensowne i pełne ujęcie całości tematu. Konspekt może przybrać formę tez lub rozszerzonego streszczenia głównych wywodów. Im staranniej opracowany jest konspekt, tym łatwiej pisać zadanie egzaminacyjne. Podczas pisania należy skoncentrować się na pracy, pisać czysto i wyraźnie, ponieważ nieczytelne i niedbałe pismo może wpłynąć na obniżenie oceny. Sprawdzający pracę nie zawsze może odczytać to, co zostało napisane niedbale i niewyraźnie, denerwuje się tym i może, nie doczytawszy pracy do końca, wstawić ocenę niedostateczną. W treści pracy trzeba podawać fakty dobrze znane, ściśle związane z tematem opracowania. Wszelkie dygresje i dodatkowe wyjaśnienia z reguły zaciemniają istotę opisywanego problemu, należy więc ich unikać. Objętość pracy powinna być umiarkowana. Lepiej napisać krótko, ale dobrze, niż dużo i źle. Prace rozwlekłe z reguły nie budzą zaufania egzaminatorów, rodzą podejrzenie, że autor za dymną zasłoną frazesów i ogólników chciał ukryć swoją niekompetencję i niewiedzę. Po napisaniu pracy trzeba przed oddaniem uważnie ją przeczytać, zwracając uwagę przede wszystkim na czytelność i jasność wypowiedzi, usuwając błędy językowe, precyzując niektóre sformułowania, a w razie potrzeby przepisując którąś ze stron. Nie trzeba się przy tym spieszyć, gdyż kolejność oddania prac nie ma wpływu na ich ocenę[217].

Egzamin można zdawać także w formie pisemno-ustnej. W części pisemnej studentom należy zapewnić dostęp do encyklopedii, leksykonów, słowników, aby przygotowali wypowiedź na pytania problemowe, nie przepisując z książki. Natomiast w części ustnej student odpowiada na zadane pytania, przy czym najlepsze wyniki ma szansę uzyskać, rozmawiając bezpośrednio z wykładowcą i prowadząc żywy dialog[218].

---

[215] T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, s. 153.
[216] H. Seweryniak, *Metodyka uczenia się i pisania prac dyplomowych*, s. 34.
[217] *Metodyka pracy umysłowej*, s. 102.
[218] K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, s. 300.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

3.4.3. Sposoby radzenia sobie studentów ze stresem

W starszym podręczniku dydaktyki szkoły wyższej znajduje się wzmianka na temat sytuacji lękowych towarzyszących zdawaniu egzaminów[219]. W dalszym ciągu trzeba mówić na ten temat – w niniejszym opracowaniu głównie dlatego, że za jedną z ważniejszych umiejętności związanych z organizacją i doskonaleniem własnego warsztatu pracy przez studentów pedagogiki można uznać także umiejętność radzenia sobie ze stresem spowodowanym np. egzaminem czy zaliczeniem. Nie są to jednak jedyne źródła lęków i stresów towarzyszących studentom, a za potrzebą wypowiedzi na ten temat przemawia także fakt, że na gruncie polskim jest zbyt mało aktualnych doniesień o badaniach w tym zakresie. To zagadnienie jest również istotne z punktu widzenia przyszłej pracy w zawodzie pedagoga.

W rudymentarnych rozważaniach stres jest ujmowany jako rodzaj interakcji między jednostką a jej otoczeniem. Jest to określona relacja, jaka zachodzi między osobą a otoczeniem. Relacja ta jest obciążająca lub przekraczająca zasoby tej osoby i zagraża jej dobrostanowi. Wyróżnia się stres negatywny (dystres) i stres pozytywny (eustres), ale zainteresowanie w tym zakresie oscyluje głównie wokół negatywnego znaczenia stresu[220].

Sytuacje stresogenne wśród studentów wynikają np. ze spraw organizacyjno-bytowych, czyli wadliwego rozkładu zajęć czy braku orientacji w funkcjonowaniu systemu uczelni. Mogą także mieć swoje źródło w procesie dydaktycznym, kiedy strach i lęk wzbudzany jest przez nowe formy i metody nauczania, nowe przedmioty, nieumiejętność samodzielnego uczenia się, trudności ze zdobyciem materiałów do studiowania. Wynikają ponadto z takich kontaktów społecznych, jak brak zainteresowania i pomocy ze strony starszych studentów, brak więzi i spoistości rocznika, stosunku nauczycieli akademickich[221]. W związku z tyloma czynnikami w proces radzenia sobie ze stresem należy włączyć nie tylko samych studentów, ale także, równolegle, ich otoczenie społeczne – rówieśników, nauczycieli akademickich i rodziców.

W stosunku do środowiska zewnętrznego należy zwrócić uwagę na zapewnienie młodzieży studiującej odpowiednich warunków życia i mieszkania oraz należytego zabezpieczenia ekonomicznego. Ważne znaczenie dla organizacji codziennego życia oraz nauki młodzieży ma dostępność materiałów

---

[219] W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, s. 317–320.

[220] S. Byra, M. Parchomiuk, *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem przez studentów pierwszego roku*, Lublin 2009, s. 15; por. M. Kamińska, B. Siewierski, A. Skwara, A. Szóstak, *Panowanie nad stresem*, Gliwice 2003.

[221] S. Byra, M. Parchomiuk, *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem przez studentów pierwszego roku*, s. 23.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

źródłowych, możliwość uczenia się w warunkach temu sprzyjających, zarówno w formie pracy indywidualnej, jak i zbiorowej. Wskazując na korzystne czynniki organizacji życia studentów, trzeba zaznaczyć rolę środowiska zamieszkania, jakim jest dom studencki.

Wsparcie społeczne powinno być zróżnicowane w zależności od potrzeb indywidualnych studentów. Ogólnie należy wskazać, że ważne jest wsparcie:

- materialne,
- informacyjne (na temat należnych świadczeń, instytucji i organizacji świadczących pomoc studentom bądź przydatnych w ich codziennym funkcjonowaniu),
- naukowe (pomoc w rozwiązywaniu problemów merytorycznych, związanych z realizowanym materiałem, w rozwijaniu indywidualnych zainteresowań),
- psychologiczne (stanowiące podstawę zaspokojenia potrzeby osiągnięć, własnej wartości, prestiżu, przynależności, samorealizacji),
- duchowe (wspomagające proces krystalizowania światopoglądu, pozwalające na odnalezienie sensu życia).

Te rodzaje wsparcia nie wyczerpują jednak wszystkich możliwych, różnicowanych ze względu na indywidualne zapotrzebowanie studentów. Adekwatne do potrzeb wsparcie stanowić może o rozwijaniu w jednostce zasobów wewnętrznych – pozytywnego obrazu siebie, poczucia kontroli, samoskuteczności, ale także wiedzy, doświadczenia i umiejętności radzenia sobie z problemami.

Istotne wydaje się ponadto podnoszenie poziomu kompetencji emocjonalnych (inteligencji emocjonalnej), czyli zdolności rozpoznawania, rozumienia i wyrażania emocji, wykorzystywania ich oraz kierowania nimi. Repertuar istotnych zdolności i umiejętności można poszerzyć o rozwijanie kompetencji autokreacyjnych, myślenia i twórczej wyobraźni, a zatem własności szczególnie ważnych w pracy przyszłych kreatorów życia społecznego i kulturalnego.

Młodzież pochodzącą z mniejszych środowisk ze względu na zmianę miejsca zamieszkania i nauki należy otoczyć większym zainteresowaniem z myślą o monitorowaniu jej przystosowania do życia akademickiego – zarówno w aspekcie powodzenia w nauce, jak i integracji z grupą, a nawet zdolności organizacji życia codziennego (zamieszkania, wyżywienia, spędzania czasu wolnego).

Za antidotum na stres uznaje się kształtowanie intelektualnych i profesjonalnych zainteresowań jako podstawy motywacji do studiowania, zwłaszcza przy wyraźnym odniesieniu realizowanych treści do przyszłej pracy zawodowej.

Korzystny charakter wzajemnych ustosunkowań między nauczycielami a studentami staje się kolejną płaszczyzną zyskania wsparcia – emocjonalnego, afirmacyjnego, funkcjonalnego, dającego możliwość zaspokajania po-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

trzeby bezpieczeństwa, integracji ze środowiskiem akademickim, szacunku, przekonania na temat własnych możliwości, a zatem elementów ważnych dla rozwoju odporności psychicznej, motywacji, wytrwałości w rozwiązywaniu problemów[222].

Natomiast sama młodzież studencka powinna zwrócić uwagę na odpowiedni styl życia chroniący przed stresem, w tym odpowiednią dietę, przebywanie w przyjaznym otoczeniu, utrzymywanie kondycji fizycznej, aktywny wypoczynek i kontakt z naturą, pozytywne nastawienie do życia i studiowania[223].

3.5. Przydatność komputera w procesie studiowania pedagogiki

3.5.1. Komputer i sprzęt uzupełniający w pracy studyjnej

Komputer pomaga pewne zadania wykonywać szybciej, wydajniej i efektywniej. Wprowadza ucznia-studenta na wyższy poziom i umożliwia kontrolowanie jakości wykonywanej pracy[224]. Do jego przydatności w warsztacie pracy studentów pedagogiki nie trzeba obecnie przekonywać, ma on szerokie możliwości zastosowania, da się go wykorzystać do różnych rzeczy, od najprostszych do coraz bardziej skomplikowanych, np. w celu tworzenia „Doraźnych zapisów", aby nie obciążać swojej pamięci, spisuje się w folderze o takiej nazwie ważne informacje[225]. W innym pliku – „Do wykonania" – odnotowuje się wszystko, co należy wykonać z podaniem daty i godziny, a po wykonaniu usuwa. Kolejno przydatne będą „Informacje kontaktowe", tu w alfabetycznym ujęciu podaje się dane osób lub organizacji, instytucji oświatowo-wychowawczych, bibliotek *etc.*, a także adresy pocztowe oraz e-mailowe, telefony – osób bądź instytucji, z którymi utrzymuje się potrzebne kontakty. W kwestiach organizowania swojej pracy przyda się również plik o nazwie „Planowanie działań, notowanie spostrzeżeń" – tu należy zapisać to, co jest godne uwagi jako interesujący element naszych dociekań i analiz[226].

---

[222] Tamże, s. 243–250.

[223] M. Kamińska, B. Siewierski, A. Skwara, A. Szóstak, *Panowanie nad stresem*, s. 113–122; K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel*, s. 277.

[224] J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, s. 321.

[225] Na temat stopnia umiejętności korzystania z komputera por. R. Kołodziejczyk, *Wiedza i umiejętności informatyczne studentów pierwszego roku uczelni pedagogicznych*, Kielce 2009.

[226] R. Kolman, *Zdobywanie wiedzy. Poradnik podnoszenia kwalifikacji (magisteria, doktoraty, habilitacje)*, Bydgoszcz–Gdańsk 2004, s. 313.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

W kompletowaniu literatury przedmiotu przydatne są komputerowe adnotacje danych bibliograficznych ważnych pozycji znalezionych podczas poszukiwań materiałów źródłowych. Ciekawym pomysłem jest założenie folderu pod nazwą „Studium literaturowe", w którym przechowuje się uwagi, spostrzeżenia i komentarze powstające podczas pracy nad dokumentacją. Ze względu na obszerność zebranego materiału, który powinien być wykorzystany w trakcie pisania wybranych form prac pisemnych, można go ująć w razie potrzeby w kilka plików odpowiednio nazwanych. „Wypisy" to następny przydatny plik przeznaczony na utrwalanie cytatów, które powinny być wstawione w treść przyszłego utworu. Jeśli natomiast poszukuje się tematów do planowanej pracy badawczej, projektów problemowych, warto założyć teczkę pt. „Zestawienie tematów".

Najczęściej jednak komputer wykorzystywany jest do pisania, ma w tym zakresie szereg bardzo bogatych funkcji, wielokrotnie przewyższających możliwości konwencjonalnej maszyny pisarskiej, a przede wszystkim pisania ręcznego, męczącego podczas tworzenia dłuższych wypowiedzi. Racjonalne pisanie powinno polegać na tworzeniu odrębnych plików dla poszczególnych rozdziałów, a pisanie każdego rozdziału powinno być rozwijaniem uprzednio opracowanej makiety. Pliki z makietą i rozdziałami opracowanego utworu należy umieścić w odrębnym, odpowiednio nazwanym folderze. Kserowanie, programy własne, liczenie, rysowanie, ujęcia graficzne, drukowanie, tworzenie prezentacji, przedstawianie opracowań, uprzyjemnianie pracy to kolejne zalety komputera[227].

Studenci powinni też brać pod uwagę możliwości wykorzystania rozmaitych programów edukacyjnych, np. do uczenia się i doskonalenia znajomości języków obcych, angielskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego, włoskiego oraz innych, i to na trzech poziomach: dla początkujących, średniozaawansowanych oraz zaawansowanych[228]. W celu rozwijania własnych zainteresowań przydatnych w przyszłej pracy pedagogicznej warto również sięgać po programy nauki gry na gitarze lub innym instrumencie.

Specyficznym narzędziem, przydatnym w pracy, jest też drukarka, skaner i kopiarka, tzw. urządzenie „3 in 1". Skaner pomocny jest w następujących przypadkach:

- kopiowanie i wydruk skopiowanych dokumentów,
- kopiowanie różnych tekstów w celu tworzenia potrzebnych plików,
- kopiowanie i przesyłanie dokumentów faksem do odbiorcy,
- archiwizacja dokumentów, polegająca na ich zeskanowaniu i przechowywaniu nie na półkach w szafach, lecz w postaci plików na twardym dysku komputera,

[227] Tamże, s. 313; por. K. Guzek, *Komputer i Internet w szkole*, Lublin 2001.
[228] J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, s. 322.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

– wprowadzanie potrzebnych obrazów do różnych dokumentów,
– tworzenie kompozycji graficznych,
– retuszowanie obrazów.

Te przykładowo zaprezentowane możliwości skanera potwierdzają jego bardzo dużą przydatność we wszelkich pracach naukowo-badawczych[229].

3.5.2. Internet

Świat z Internetem jest już, a w przyszłości będzie jeszcze bardziej odmienny od tego, do którego zostali przygotowani współcześni studenci. Praktyka wykazuje bowiem, zwłaszcza gdy patrzy się na społeczeństwa bardziej skomputeryzowane niż polskie (np. amerykańskie), że dostęp do sieci i umiejętność jej wykorzystania stają się czynnikami decydującymi o poziomie życia, np. Internet w domu staje się czymś tak samo naturalnym, jak własny telefon. Innymi słowy, brak dostępu do sieci albo nieumiejętność odnalezienia się w wirtualnym świecie może pozbawić człowieka różnego rodzaju udogodnień[230].

Każdy student powinien posiadać podłączenie komputera do sieci internetowej, nie przebywając bowiem fizycznie na uczelni, np. z powodu choroby, może w ten sposób wykonywać i nadrabiać wiele określonych czynności[231]. A to dzięki możliwości korzystania z poczty elektronicznej i szybkiego przesyłania ważnych wiadomości tą drogą wraz z plikami stanowiącymi załączniki[232].

Natomiast jeśli opracowuje się jakiś skomplikowany lub też słabo jeszcze rozpoznany w rodzimej literaturze problem naukowy, to za pomocą telnetu można się dowiedzieć, że na jakiejś uczelni na drugim końcu świata znajduje się komputer, na którym ktoś przechowuje tysiące dokumentów związanych z podjętym tematem. Należy jednak pamiętać, że nie zawsze takie połączenie jest darmowe, niekiedy wymagane jest wykupienie abonamentu. Podczas połączenia można przeszukiwać foldery, kopiować informacje oraz uruchamiać programy. Wiele serwerów telnetu używa systemu operacyjnego Unix, aby korzystać z tego rodzaju połączenia, należy zatem najpierw przyswoić sobie podstawową o nim wiedzę[233].

Internet umożliwia korzystanie z tak wielu informacji, że w celu ich umiejętnego pozyskiwania warto notować adresy przeglądanych witryn, np.

---

[229] Tamże, s. 321.
[230] S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską*, Wrocław 2006, s. 46.
[231] Tamże, s. 47.
[232] R. Kolman, *Zdobywanie wiedzy*, s. 313.
[233] S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską*, s. 51.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

instytucji państwowych i oświatowych (m.in. Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego), serwisów edukacyjnych, w szczególności elektronicznych bibliotek[234]. Inne dziedziny to:

- literatura,
- historia,
- języki obce,
- psychologia,
- sztuka,
- encyklopedie, leksykony, słowniki,
- książki elektroniczne, podręczniki,
- czasopisma,
- wydawnictwa.

W portalach internetowych możemy znaleźć również bieżące wiadomości ze świata, zestaw informacji dla podróżujących (np. rozkłady jazdy, plany miast), wszelkie informacje o zakupach, o możliwościach relaksu oraz różnorodnych rozrywkach, co też często okazuje się przydatne studentowi, np. w celu prawidłowego dotarcia na uczelnię z odległego miejsca zamieszkania[235].

Korzystając z Internetu, należy pamiętać o kilku ważnych radach, mianowicie dobrze jest zapisywać kopie odwiedzanych stron, ponieważ w ten sposób nawet w przypadku rozłączenia się z Internetem można mieć na zawołanie dostęp do informacji zawartych na tych stronach.

Może się również zdarzyć tak, że w wyniku przeprowadzonego wyszukiwania otrzyma się listę kilkunastu stron WWW. Nie należy wówczas klikać po kolei we wszystkie wyświetlone łącza, aby zachować łatwy dostęp do pierwotnej listy stron, lepiej jest otworzyć każdą ze stron w osobnym oknie. A jeśli za interesujące uważa się tylko informacje tekstowe, trzeba zastanowić się nad wyłączeniem w swojej przeglądarce opcji pobierania grafiki. To przyspieszy pobieranie tekstu, natomiast w miejscu obrazów pojawią się ramki i ewentualnie krótkie opisy zawartości grafiki. Dalej – gdy regularnie korzysta się z internetowych narzędzi wyszukiwawczych – należy zastanowić się, czy nie warto zapisywać najlepszych i najgorszych pór korzystania z konkretnych wyszukiwarek oraz katalogów. Nie należy także zapominać o tym, że istnieją drukowane katalogi internetowe (np. The Internet Directory, a w Polsce przewodniki Pascala), niektóre są regularnie aktualizowane. Mogą się one okazać bardzo przydatne, szczególnie dla internetowych nowicjuszy[236]. Trzeba wie-

[234] Przykłady można znaleźć w: R. Zenderowski, *Dyplom z Internetu. Jak korzystać z Internetu pisząc prace dyplomowe*, Warszawa 2013.

[235] R. Kolman, *Zdobywanie wiedzy*, s. 323.

[236] S. Urban, W. Ładoński, *Jak napisać dobrą pracę magisterską*, s. 50.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

dzieć i o tym, że z większości zasobów poszczególni internauci mogą w celach niekomercyjnych korzystać bezpłatnie. W przypadku nauki obowiązują jednak twarde reguły praw autorskich. Można zatem ściągnąć potrzebny z Internetu plik, wydrukować go w jednym egzemplarzu i używać w celach niekomercyjnych, ale już wykonywanie fotokopii, odsprzedawanie i masowy druk materiałów pochodzących z sieci są zazwyczaj zabronione[237].

Na koniec należy jeszcze wspomnieć o tzw. platformach edukacyjnych, które pozwalają studiować na odległość: wiele stron o tematyce edukacyjnej zawiera plansze, prezentacje czy filmy, którymi można posłużyć się w domu, np. przygotowując wykład dla kolegów[238].

3.5.3. Ochrona danych

W przypadku prac pisanych na zaliczenie lub w innym celu zagrożenie utratą informacji jest sprawą bardzo poważną. Aby temu zapobiegać, po pierwsze, należy znać przykładowe zagrożenia związane z informacją. Dzielą się one na dwie grupy: 1) ludzkie – rozmyślne (podsłuch, modyfikacja informacji, włamania do systemu, złośliwy kod, kradzież) lub przypadkowe (pomyłki i pominięcia, skasowanie pliku, nieprawidłowe skierowanie, wypadki fizyczne), 2) środowiskowe, typu trzęsienie ziemi, piorun, powódź, pożar[239].

Po drugie, trzeba przestrzegać określonych zaleceń. Na przykład, gdy informacje są zapisywane w jednym egzemplarzu, ich utrata może wręcz uniemożliwić ukończenie pracy w przewidywanym terminie. Podstawowym zatem zabezpieczeniem przed utratą informacji jest jej kopiowanie. Kopie należy tworzyć możliwie często i przynajmniej niektóre z nich przechowywać w innym, bezpiecznym, miejscu. Szczegółowe zalecenia dotyczące kopii są następujące:

- mieć kopię bezpieczeństwa ostatniej wersji elektronicznej swojej pracy, najlepiej na innym nośniku, dysku itp., a jeszcze lepiej w innym miejscu,
- kopia na pojedynczej płycie nie stanowi wystarczającego zabezpieczenia informacji, celowe jest więc wykonanie kopii na dwóch płytach, ewentualnie plik można wysłać e-mailem do zaufanej osoby,

---

[237] Tamże, s. 52.

[238] M. Kaliszewska, *Myśleć o zdrowiu. Wokół dydaktyki edukacji zdrowotnej w szkole wyższej*, w: taż, M. Kowalski, *Myśleć o zdrowiu. Między wolnością a zniewoleniem*, s. 229; por. A. Buchner-Micek, *Wykorzystanie środków audiowizualnych w pracy ze studentami*, w: *Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów*, s. 134.

[239] R. Kolman, *Zdobywanie wiedzy*, s. 325.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

- w edytorze, na którym pisze się pracę naukową, należy ustawić opcję „automatyczne zapisywanie" (w przypadku MS Word, np. co 5–10 minut) i skasować opcję „szybkie zapisywanie", która może utrudnić odczytywanie informacji,
- w miarę możliwości korzystać z opcji automatycznego tworzenia kopii zapasowej (tzw. *backupu* – np. w sieci komputerowej), ale nie polegać wyłącznie na niej,
- jeżeli praca przechowywana jest w jednym pliku i nie stosuje się oprogramowania do zarządzania konfiguracją, warto jest co jakiś czas (np. po wydrukowaniu) zapisywać plik pod nową nazwą, określając w ten sposób numer wersji,
- w krytycznej sytuacji nawet wydruk może stanowić podstawę do odzyskania informacji, warto go przechowywać przez jakiś czas, a nie niszczyć od razu po naniesieniu poprawek,
- w wielu edytorach (np. MS Word) wygląd tekstu zależy od konfiguracji edytora i sprzętu komputerowego, należy zatem dokonywać kopii zapasowej całego systemu, np. na CD ROM,
- w celu zachowania informacji przez dłuższy czas sporządzać kopie na nośnikach o większej trwałości, w szczególności trzeba wykonywać kopie z wydruków na papierze światłoczułym (faksy, wydruki z niektórych przyrządów). Do nośników o ograniczonej trwałości zalicza się też dyski CD RW – czyli przeznaczone do wielokrotnego nagrywania taśmy magnetyczne oraz czasami dyskietki[240].

Informacje te powinny być przekazywane i utrwalane nie tylko podczas zajęć specjalnie do tego przeznaczonych, ale w każdej okoliczności tego wymagającej. Stąd tak ważne jest przygotowanie kadry akademickiej do stosowania technologii informacyjnej w szkole wyższej, co powinno tworzyć sprzężenie zwrotne z umiejętnościami studentów w tym zakresie i sprzyjać obopólnemu kształceniu, dokształcaniu i doskonaleniu umiejętności korzystania z komputera także w zakresie bezpieczeństwa danych[241].

Aby uchronić tworzone prace przed przypadkowym skasowaniem, należy również trzymać się kliku ważnych zasad: ustawić opcję umożliwiającą odzyskanie skasowanego pliku (w MS Windows jest to Kosz); unikać masowego kasowania informacji przed wykonaniem jej kopii (czyli kasowanie katalogów, wielu plików z jednego katalogu itp.); starannie sprawdzać ostrzeżenia pojawiających się przy działaniach dotyczących plików; nie używać programów automatycznie oczyszczających dyski i deinstalujących

[240] Tamże, s. 329.

[241] A. Rogalska-Marasińska, *Humanizm – dialog – tożsamość*, s. 89; por. D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, tł. P. Cypryański, Warszawa 2010.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

bez zrobienia kopii najważniejszych plików; nie dopuszczać do komputera zawierającego informacje innych osób, przed zapewnieniem blokady dostępu do ważnych informacji (szczególnie dzieci i młodzież niemającą większego doświadczenia przy pracy z komputerami); unikać reinstalacji systemów operacyjnych i oprogramowania w okresie, gdy mamy do wykonania ważne prace i nie mamy wolnego czasu (takie działanie zawsze trzeba poprzedzić utworzeniem kopii bezpieczeństwa); pamiętać o starannym dobieraniu osób doradzających przy pracach komputerowych (należy unikać tych, które proponują szybkie i niezawodne rozwiązania, a nie wspominają o zagrożeniach); nie przekazywać dysków zawierających informacje dotyczące prac naukowych do serwisu razem z komputerami (zawsze takie działania należy poprzedzić wykonaniem kopii, a nawet kilku kopii, przynajmniej ważnych plików; w serwisie w razie problemów sprzętowych mogą bez wahania nawet sformatować dysk i wgrać nową wersję systemu operacyjnego); nie przekazywać starych lub przenośnych komputerów innym osobom bez zrobienia starannych kopii danych (mimo ostrzeżeń osoby te mogę nie przykładać wagi do znaczenia zawartych w nich informacji); chronić swój komputer przed niedozwolonym dostępem przez ustawienia hasła na BIOS (przy włączeniu komputera) i hasła do systemu operacyjnego; w miarę możliwości stosować bezpieczniejsze systemy operacyjne, umożliwiające efektowne stosowanie haseł (w środowisku Windows jest to Windows NT, Windows 2000 i Windows XP)[242].

Skoro komputer stanowi narzędzie przechowujące w pamięci osiągnięcia i poprzednie etapy uczenia się[243], szczególnym zadaniem i umiejętnością jest również ta, która będzie zapobiegała nie tylko utracie danych, ale i awarii całego sprzętu lub oprogramowania. Kolejne zalecenia dotyczą ochrony przed awarią sprzętu lub oprogramowania, ich lista również jest dość wyczerpująca i sprowadza się do tego, aby:

- starannie obserwować funkcjonowanie sprzętu i jego oprogramowania, a w przypadku wystąpienia problemów notować je i ewentualnie radzić się osób dysponujących większą wiedzą,
- słuchać, jak funkcjonuje sprzęt, np. zbytnie stuki dysku twardego mogą sygnalizować pojawianie się symptomów jego zużycia,
- zakupić UPS (czyli urządzenie zapewniające podtrzymanie pracy komputera w razie awarii zasilania) oraz listwę zabezpieczającą przed przepięciami, ponieważ awaria zasilania jest jednym z częstych przyczyn utraty informacji,

[242] R. Kolman, *Zdobywanie wiedzy*, s. 330.
[243] J. Półturzycki, *Jak studiować zaocznie*, s. 184.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

- w przypadku podejrzanego zachowywania się sprzętu lub awarii zasilania w miarę możliwości zapisać wszystkie informacje, zamknąć aplikacje i system operacyjny, a dopiero potem wyłączyć komputer,
- nie należy wyłączać komputera przed zapisaniem informacji i zamknięciem systemu operacyjnego, lepiej też nie resetować go niepotrzebnie. Jeżeli jednak widzimy, że oprogramowanie zachowuje się dziwnie (czyli program lub cały system zawiesza się), warto poczekać chwilę, a dopiero potem próbować zamknąć aplikację. Gdy to się nie udaje, można ją usunąć, stosując klawisze CTRL+ALT+DEL. Dopiero jeżeli to nie skutkuje, to po kilkakrotnych próbach można stosować przycisk reset na obudowie komputera (jeżeli istnieje); komputer wyłączać w ostateczności,
- ustawić w swoim komputerze lub poprosić kogoś o ustawienie opcji monitorowania pracy dysku (SMART) w programie Setup komputera, bo choć spowalnia ona nieznacznie pracę dysku, to umożliwia wcześniejsze wykrycie prawdopodobnych awarii,
- w przypadku pojedynczego komputera niepodłączonego do sieci zainstalować dwa dyski twarde i przechowywać na obu ważne pliki, w przypadku komputera podłączonego do sieci korzystać w tym celu z serwera lub innego komputera połączonego z siecią,
- pamiętać o tym, aby nie instalować nowych wersji oprogramowania bez zrobienia kopii najważniejszych informacji oraz w momentach kluczowych dla terminowego wykonania pracy,
- ponadto sprawdzać, ile jest wolnego miejsca na dysku, i dbać, aby zawsze pozostawał wystarczający jego zapas. W miarę możliwości mieć w komputerze większą wartość pamięci RAM niż minimalna dopuszczalna dla stosowanego oprogramowania[244].

Pozostała jeszcze do omówienia kwestia podstawowego zabezpieczenia informacji przed katastrofą naturalną, typu powódź, pożar itp. Jest nią sporządzenie kopii i umieszczenie jej w innym możliwie oddalonym o co najmniej kilka kilometrów miejscu. Ponadto na wypadek awarii sprzętu lub katastrofy przemyśleć zbudowanie tzw. Planu Ciągłości Działania, czyli określić gdzie i na czyim komputerze można dalej pracować. Jest to szczególnie istotne, gdy stosujemy w pracy naukowej unikalne oprogramowanie, wymagające określonego środowiska pracy. Podobne działania stosujemy, aby uchronić się przed kradzieżą sprzętu komputerowego. Co ciekawe, sprzęt można ubezpieczyć, natomiast przechowywanej na nim informacji jak dotąd nie, a jej wartość może być znacznie większa od wartości sprzętu. Ochrona przed kradzieżą dotyczy też oczywiście ochrony fizycznej (drzwi, zamki, okna, sys-

[244] R. Kolman, *Zdobywanie wiedzy*, s. 331.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

temy alarmowe), a w miejscach pracy także personelu ochrony i systemów monitorujących[245].

Kończąc opis możliwości zastosowania komputera i Internetu w studiowaniu, trzeba zwrócić uwagę na niebezpieczeństwa z nimi związane. Tradycyjnie do zajęć w szkole wyższej student przygotowywał się przez przestudiowanie poleconej literatury przedmiotu, dziś studenci często zamiast do literatury sięgają do gotowych opracowań umieszczonych w Internecie. Nie można im tego zabronić, należy jednak studentów uwrażliwić, szczególnie z młodszych roczników, aby nie było to główne źródło ich informacji, ponieważ nie są oni w stanie ocenić ich aktualności, trafności i rzetelności. Korzystanie z technologii informacyjnej niesie z sobą niebezpieczeństwo kroczenia dwiema drogami – wolności lub zniewolenia. Jest to poważne wyzwanie współczesnej edukacji w szkole wyższej, trudne do rozwiązania[246]. Natomiast badań w tym zakresie jest jeszcze stosunkowo mało w stosunku do potrzeb[247].

[245] Tamże, s. 332; por. P. Tyrała, *Sekuritologia. Bezpieczeństwo kompleksowe*, Rzeszów 2010.

[246] Por. D. Korzan, *Technologia informacyjna (IT) i informatyka jako nauki współdziałające z dydaktyką*, w: *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, red. J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2007, s. 464–471.

[247] A. Kobylarek, *Wyzwania społeczeństwa sieciowego wobec kompetencji komunikacyjnych nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2010, nr 32, s. 121.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Zakończenie

Podjęty w niniejszym opracowaniu temat warsztatu pracy oraz nauki studentów pedagogiki zaprezentowany został w trzech rozdziałach, przedstawiających trzy drogi jego ulokowania. Pierwszą z nich jest środowisko uczelniane, szkoła wyższa. Drugą – środowisko rówieśnicze, środowisko młodzieży studenckiej, którego członkowie wzajemnie na siebie wpływają, prezentując określone wartości i postawy, aspiracje oraz zainteresowania wobec procesu studiowania w szkole wyższej i swojego w nim miejsca. Trzecią zaś stanowią umiejętności warsztatowe i organizacja swojego stałego (dom, stancja, akademik) i ruchomego (uczelnia, biblioteka, miejsce praktyki pedagogicznej), trzeciego, środowiska – miejsca pracy i uczenia się. Współczesny student, któremu można nadać miano *homo viator*, a także *homo faber* czy, równie często, *homo ludens*, musi te trzy drogi pokonać. W swej istocie i w teorii są proste, lecz w praktyce, w działaniu, okazują się zawiłe i kręte, jak bumerang wracają na nie problemy z właściwym nastawieniem do studiowania i stworzeniem odpowiedniego zaplecza w postaci sprzyjającego pracy i nauce oraz z podjęciem owocnej działalności samokształceniowej. W grę wchodzi bowiem atmosfera na uczelni, stosunki między studentami, między studentami a nauczycielami, a nawet atmosfera panująca w rodzinie czy sytuacja społeczna i polityczna w kraju itd., itp.; czynniki te można wręcz mnożyć w nieskończoność. A co więcej, te trzy drogi (trzy środowiska uczenia się) krzyżują się, pozostając wobec siebie w dynamicznych układach równorzędności, nadrzędności czy podrzędności. W związku z tym doświadczamy niespotykanego wcześniej paradoksu, że oto z jednej strony mamy ogromne bogactwo, wręcz naddatek wiedzy niemal w każdej dziedzinie życia, a z drugiej – przez brak możliwości czy umiejętności – często nie jesteśmy w stanie z niego skorzystać. Niesłychane tempo życia, jakiemu współcześnie poddana jest także młodzież studiująca, skazuje ją na nieprzerwane balansowanie na krawędzi między poczuciem pewności, harmonii i mocy twórczej a poczuciem niepewności, chaosu i rozpadu.

Niewątpliwie wciąż przybywa poradników o tym, jak studiować, jak czytać, jak pisać. Nawet z prasy codziennej i telewizji śniadaniowej można

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

dowiedzieć się, jak urządzić swoje miejsce pracy, jak radzić sobie w szkole i na uczelni. Wiele praktycznych wskazówek na ten temat można usłyszeć od nauczycieli akademickich. Co roku jednak, w październiku, okazuje się, że w murach uczelni pojawia się nowy student, z którym nie za bardzo wiadomo, co robić, bo aby przystąpić do właściwej pracy, trzeba by wcześniej powrócić z nim do elementarnych ćwiczeń w czytaniu, a szczególnie w pisaniu. Nie jest to łatwe, tym bardziej, że jego miejscem pracy nie jest biurko zaopatrzone w zasobną biblioteczkę, lecz łóżko w pokoju, który wynajmuje, lub naprędce sklecony stolik na zapleczu sklepu, w którym ciężko pracuje.

W literaturze socjologicznej wyróżnia się stronę jasną młodzieży i jej stronę ciemną[1]. Nawiązując do tego rozróżnienia przy okazji rozważań na temat warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki, trzeba stwierdzić, że są wśród nich studenci pilni i zaangażowani, dla których studia są bardzo ważne, ale są też tacy, którzy studiują nie dlatego, że czują powołanie do pracy w zawodzie pedagoga, nauczyciela, wychowawcy, opiekuna i mają ku temu określone predyspozycje, lecz dlatego, że zachowują się w sposób typowy dla człowieka tłumnego, masowego[2]. Studiują, bo jest moda na studiowanie, wynikająca z przekonania, że dzisiaj każdy musi mieć dyplom wyższej uczelni. Wytwarza się w ten sposób swoisty społeczny obszar, w którym toczy się życie studenta, jego pracy oraz nauki na studiach – jest on w całej swojej krasie opisany w literaturze przedmiotu[3]. Mówi się także o tym, że wyraźnie reprezentowane są dwie grupy: tzw. nadnormalnych i podnormalnych, a między tymi biegunami brakuje środka, czyli normalnych[4].

Trudno tę skomplikowaną sytuację uznać za sprzyjającą opracowaniu systemowego obrazu warsztatu pracy studentów, ale niewątpliwie uświadamia ona konieczność zajęcia się tą problematyką. I jakkolwiek pewien szkic udało się uzyskać, to jednak wymaga on pogłębienia i uszczegółowienia. Trzeba objąć go tym swoistym, ponadaddytywnym, spojrzeniem, co, oczywiście, będzie procesem pracochłonnym i czasochłonnym. Warsztat pracy i nauki studenta pedagogiki jako zagadnienie praktyczne winno być bowiem wtórne wobec teorii, a zatem to rozwój refleksji naukowej na ten temat powinien wyznaczać sposób nie tylko rozumienia, ale także modernizowania warsztatu i torowania drogi zmianom. To zaś wymaga nie tylko kontynuowania badań teoretycznych, opartych na literaturze przedmiotu, ale także, równolegle,

---

[1] H. Świda-Ziemba H., *Młodzi w nowym świecie*, s. 28, por. taż, *Młodzież końca tysiąclecia*.

[2] Por. T. Neckar-Ilnicka, *Absolwent szkoły wyższej – humanista (?) na rynku pracy*, w: *Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów. Wybrane ujęcia*, red. A. Szerląg, Wrocław 2009, s. 47–48.

[3] Por. *Młodzi 2011*, por. także literaturę wykorzystaną w rozdz. 2.

[4] Por. Z. Kwieciński, *Systemowe uwarunkowania zmian dewiacji w środowisku akademickim*, s. 11–14.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

podjęcia badań empirycznych, jakościowych i ilościowych. Wówczas dopiero być może pojawi się szansa wypełnienia luk tkwiących w opracowaniach na ten temat zarówno o charakterze atomistycznym, jak i pluralistycznym. A to – trzeba zakładać – da szansę sformułowania propozycji poprawy warsztatu studenta pedagogiki.

Systemowe ujęcie warsztatu pracy oraz nauki studentów pedagogiki z całą pewnością jest godne uwagi z racji na rosnące w tym zakresie potrzeby dydaktyki akademickiej. Zdając sobie z tego sprawę, w niniejszym opracowaniu objęto nim – warto przypomnieć – różne kwestie pracy studentów podczas wykładów i ćwiczeń, etyki studiowania, dobrego zachowania, odpowiedniego stroju, organizacji miejsca pracy, wyboru przyborów i środków, tworzenia własnej biblioteczki pedagogicznej, znajomości zasad planowania swojej pracy, znajomości prawnych aspektów studiowania, higieny pracy umysłowej, umiejętności studiowania literatury przedmiotu, sporządzania notatek i ich archiwizowania, pisania prac pisemnych (esej, recenzja, referat), przygotowania się do egzaminów oraz korzystania z komputera i Internetu. A wszystkie te zagadnienia szczegółowe zostały przedstawione na tle wartości, postaw, aspiracji, zainteresowań młodego pokolenia młodzieży studiującej i podejmowanych przez nią procesów autokreacyjnych. Niektóre zagadnienia zostały opracowane w sposób propedeutyczny z powodu braku badań i publikacji, a inne szerzej i głębiej. Ogólnie jednak można stwierdzić, że warsztat pracy w ujęciu systemowym został zaprezentowany w aspektach – istotnościowym, strukturalnym i funkcjonalnym, we wzajemnych związkach wewnątrz- i zewnątrzsystemowych.

Na podstawie analiz i interpretacji zaprezentowanych w niniejszej pracy, trzeba wyraźnie podkreślić, że dalsze badania są konieczne nie tylko w zakresie globalnym, określonym przez tytuł całego opracowania, ale także szczegółowym, wyznaczonym przez kolejne jego rozdziały, punkty i podpunkty. Tylko w ten sposób da się poznać tę złożoną – nie da się zaprzeczyć, iż ponadsumatywną – całość. Zamieszczone w pracy analizy i interpretacje potwierdzają zresztą słuszność tego rodzaju opisu warsztatu pracy i nauki studentów właśnie teraz. W czasie wielu przeobrażeń nie można sobie pozwolić na ujęcie wybiórcze i ograniczone tylko do pewnych elementów.

Współczesne założenia warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki, po pierwsze, są rozmyte i w związku z tym szeroko rozlane po różnorodnej literaturze przedmiotu; po drugie, często są jeszcze niepełne, a przede wszystkim właśnie nieadekwatne do realiów współczesnego życia[5], w niektórych

[5] Często niemożliwe wydaje się np. utrzymanie właściwej higieny pracy umysłowej, bo w proces studiowania – jak to zostało już powiedziane we *Wprowadzeniu* – wkradł się pośpiech, w związku z tym, że tyle innych rzeczy absorbuje i zniewala studiującego człowieka,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

fragmentach wręcz zdezaktualizowane; po trzecie wreszcie, opisów wielu aspektów brakuje, zaś te, które są, oscylują wokół jednego tylko z biegunów spośród serii opozycji:

- tradycja – nowoczesność istoty i organizacji warsztatu i umiejętności warsztatowych,
- jego uporządkowanie – rozproszenie,
- część – całość,
- statyka – dynamika,
- jednoznaczność – wieloznaczność,
- sztywność – otwartość,
- i co więcej atomizm – systemizm,
- konserwatyzm – liberalizm,
- pozytywizm – postmodernizm,
- adaptacja – emancypacja.

Systemowość znosi i kumuluje te zestawy, nie ma nowoczesności bez tradycji, odpowiednio zaktualizowana tradycja jest podstawą współczesności i nowoczesności. Muszą się one przenikać wzajemnie, bo ani sama tradycja, ani sama nowoczesność warsztatu pracy nie jest dobra, natomiast razem mogą się przyczynić do znacznych jego ulepszeń. „Prawda zaś o całości tkwi gdzieś pomiędzy dwoma biegunami i jest nie tylko wielostronna w rzeczywistości, lecz wszechstronna”[6]. W przypadku warsztatu pracy istnieje potrzeba czeladniczego, rzemieślniczego opanowania zarówno organizacji pracy, jak i umiejętności warsztatowych wpierw i równolegle prowadzących do maestrii w jego użytkowaniu.

Zamykając rozważania nad warsztatem pracy oraz nauki studentów pedagogiki, dobrze byłoby wskazać dalsze obszary badań. W przyszłości trzeba by skupić się bardziej na funkcjach i zależnościach między kształceniem studentów studiów pedagogicznych a ich samokształceniem i samowychowaniem. Podjęcia rozważań domaga się też problem możliwości wykorzystania znajomości języków obcych w studiowaniu. Celowego oglądu wymagają inne jeszcze kwestie, np. umiejętność korzystania przez studentów z wirtualnej uczelni (dziekanatu) w zakresie zarządzania planem i programem swoim studiów, organizowania miejsca i czasu procesów kształcenia i samoedukacji. Kolejne problemy warte badań dotyczą współpracy z pracownikami uczelni – administracyjnymi i naukowo-dydaktycznymi, korzystania z konsultacji i dyżurów czy udziału studentów w wymianie międzynarodowej[7], bo na podsta-

że nie jest w stanie zapanować ani nad swoim czasem wolnym, ani nad czasem pracy i nauki na studiach.

[6] K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki*, s. 240.

[7] Por. *Moje miejsca, moja tożsamość*, red. H. Ostrowicka, Bydgoszcz 2013.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

wie własnych, ograniczonych jednak, spostrzeżeń niezbyt wiele można o nich powiedzieć, a poszukiwanie tych wątków w literaturze przedmiotu wciąż nie przynosi skutków i aktualnie wydaje się wręcz daremne. Można by jeszcze objąć spojrzeniem studencki ruch naukowy[8] jako czynnik rozwijania warsztatu pracy. Wszystkie te kwestie stanowić mogą cenne wzbogacenie wiedzy z zakresu omawianej problematyki i w konsekwencji sprzyjać uzupełnieniu wizji warsztatu pracy o nowe elementy.

Na podstawie zaprezentowanego w niniejszym opracowaniu oglądu warsztatu pracy oraz nauki wydaje się, że w tej chwili możliwe do zrealizowania są różne postulaty praktyczne:

- trzeba stworzyć system doradztwa personalnego na uczelni, zapewnić lepszą okazję do indywidualnych konsultacji z nauczycielami akademickimi,
- dobrze byłoby zadbać o to, aby na każdym przedmiocie były poruszane zagadnienia warsztatu pracy, przede wszystkim na zajęciach wprowadzających, szczególnie na pierwszych latach studiów,
- skoro na pierwszym roku obowiązkowe jest szkolenie biblioteczne, to obowiązkowe winno być też szkolenie w zakresie organizacji warsztatu pracy i nauki na studiach,
- nauczyciele akademiccy w intencjonalnych, zaplanowanych i okazjonalnych kontaktach ze studentami powinni także swoim przykładem podkreślać wagę i znaczenie posiadania własnego, opartego na indywidualnym stylu, warsztatu pracy pedagogicznej,
- można również tworzyć kluby i koła aktywnych czytelników publikacji pedagogicznych lub o innym profilu, np. pedagogicznych pisarzy naukowych itp.

Te postulaty są już możliwe do wprowadzenia, wymagają jednak pogłębienia, a w niektórych przypadkach po prostu wzbudzenia chęci współpracy obu stron, studentów i nauczycieli, a także odpowiedniego czasu, którego w tej chwili jest zbyt mało ze względu na duże grupy ćwiczeniowe i wykładowe, obciążenia dydaktyczne nauczycieli akademickich, a także mnóstwo zajęć studentów – na uczelni i poza nią.

[8] Por. D. Pauluk, *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty. Doświadczenia studentów pedagogiki*, Kraków 2016, s. 91.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Bibliografia

Adamek I., *Teoretyczne i praktyczne podstawy konstruowania programów szkolnych*, Kraków 2007.

Akademicka edukacja nauczycieli, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków 1993 (wyd. 2, Kraków 1995).

Aleksander T., *Aksjologiczne aspekty kultury studenckiej*, w: *Uniwersytet i wartości*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2007.

Apanowicz J., *Metodologia nauk*, Toruń 2003.

Apanowicz J., *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej. Prace doktorskie, prace habilitacyjne*, Warszawa 2005.

Baraniak B., *Programy kształcenia zawodowego. Teoria – metodologia – praktyka*, Warszawa 2001.

Bartnik M., *Recenzja*, „Lider Przyszłości" 2000, nr 4.

Basak W., Pacuła P., Podolak M., *Metodologiczne paradygmaty prac naukowych. Prace licencjackie, prace magisterskie*, Jasło 2010.

Bauman T., *Projekt badawczy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 4, Warszawa 2005.

Bauman T., *Uniwersytet*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 6, Warszawa 2007.

Bauman T., *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*, Gdańsk 2001.

Bereźnicki F., *Ku dobrej dydaktyce akademickiej*, w: *Edukacja jutra. XII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, Wrocław 2006.

Bereźnicki F., *Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K.W. Jaskot, Szczecin 2006.

Bereźnicki F., *Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich a samodzielne studiowanie*, w: *Student – nauczyciel akademicki. Relacje interpersonalne*, red. E. Radecki, Szczecin 1998.

Bereźnicki F., *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Szczecin 2009.

Biblia dziennikarstwa, red. A. Skworz, A. Niziołek, Kraków 2010.

Bierach A., *Mowa ciała kluczem do sukcesu*, Wrocław 2001.

Biniakiewicz B., *Nauczyciel akademicki jako osoba wspomagająca rozwój studenta*, w: *Student – nauczyciel akademicki. Relacje interpersonalne*, red. E. Radecki, Szczecin 1998.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Bińczycka J., *Nauczyciele akademiccy i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej*, Katowice 1987.

Bogaj M., *Aspiracje edukacyjne*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003.

Bromberek B., *Współdziałanie nauczycieli akademickich w organizacji kształcenia kadr pedagogicznych. Raport z badań*, Warszawa 1991.

Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000.

Buchner-Micek A., *Wykorzystanie środków audiowizualnych w pracy ze studentami*, w: *Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów*, red. M. Łobocki, Lublin 2001.

Budzich E., *Metodyka studiowania i prac badawczych. Materiały pomocnicze i informacyjne*, Kielce 1975.

Byra S., Parchomiuk M., *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem przez studentów pierwszego roku*, Lublin 2009.

Cholewiński M., *Wspieranie czytelnictwa studentów oraz studiowania literatury przedmiotu jako ważne zadanie nauczycieli akademickich*, w: *W kręgu problemów edukacyjnych i wychowawczo-resocjalizacyjnych*, red. R. Stojecka-Zuber, M. Kaliszewska, M. Cholewiński, Kielce 2008.

Ciczkowski W., *Jak kreować programy edukacyjne?*, Olsztyn 2000.

Ciechanowska D., *Wykorzystanie map umysłowych w ocenie struktur wiedzy studentów*, w: *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, t. 1, Wrocław 2009.

Cienkowski W., *Praktyczny słownik wyrazów bliskoznacznych*, Warszawa 1994.

Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004.

Cudowska A., *Metodologiczne konteksty twórczych orientacji życiowych współczesnych studentów*, Białystok 1999.

Cudowska A., *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok 1997.

Cudowska A., *Twórcze orientacje życiowe studentów w dialogu edukacyjnym. Refleksje teoretyczne*, w: *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Białystok 2008.

Czarnecki K.M., *Naukowy rozwój człowieka*, Kraków 2001.

Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja*, w: *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, red. M. Wójcicka, Warszawa 2001.

Czerwiński K., *Student jako partner w dialogu edukacyjnym. Rzeczywistość czy utopia*, w: *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Białystok, 2008.

Dąbrowski Z., Kulpiński F., *Pedagogika opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*, Olsztyn 2002.

Debesse M., *Psychologia dziecka od urodzenia do wieku młodzieńczego*, Warszawa 1963.

Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.

Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Denek K., *O lepszą dydaktykę akademicką*, w: *Dydaktyka akademicka. Wybrane obszary badawcze*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Warszawa 2014.
Denek K., *Uniwersytet na wirażu*, w: *Edukacja jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, red. tenże, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2013.
Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań 2011.
Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań 1993.
Denek K., *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich*, w: *Nauczyciele akademiccy w procesie kształcenia pedagogów. U progu reformy edukacji*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków–Łowicz 1999.
Denek K., Gnitecki J., *Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa–Łódź 1983.
Depta H. *Kultura studiowania w okresie transformacji. Studium porównawcze*, Warszawa 2001.
Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych, oprac. PAN, Komitet Etyki w Nauce, wyd. 3 zm., Warszawa 2001.
Dobrołowicz J., *Konstruowanie obrazu edukacji w polskiej prasie codziennej na przykładzie „Gazety Wyborczej"*, Kielce 2016.
Dobrołowicz J., *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków 2013.
Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Kraków 2010.
Dudziak A., Żejmo A., *Redagowanie prac dyplomowych. Wskazówki dla studentów*, Warszawa 2008.
Dudzikowa M., *Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007.
Duraj-Nowakowa K., *Gotowość zawodowa nauczycieli*, Kraków 1986.
Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*, Kraków 1998.
Duraj-Nowakowa K., *Kształtowanie gotowości zawodowej studentów*, Kraków 1989.
Duraj-Nowakowa K., *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków 1997.
Duraj-Nowakowa K., *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Kielce 2000 (wyd. 2, Kielce 2002).
Duraj-Nowakowa K., *Pedagogika społeczna między integracją i dezintegracją*, Rzeszów 2009.
Duraj-Nowakowa K., *Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką*, Sosnowiec 2015.
Duraj-Nowakowa K., *Podejścia całościowe do pedagogiki. Wybór*, Rzeszów 2008.
Duraj-Nowakowa K., *Praktyka pedagogiczna. Przewodnik dla studentów*, Katowice 1978.
Duraj-Nowakowa K., *Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach nauczycielskich*, Katowice 1979.
Duraj-Nowaka K., *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*, Kraków 1996.
Duraj-Nowakowa K., *Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne*, Łowicz 1996.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Duraj-Nowakowa K., *Samookreślenie zawodowe studentów kierunków nauczycielskich*, Katowice 1981.
Duraj-Nowakowa K., *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2002.
Duraj-Nowakowa K., *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Kraków 2000.
Duraj-Nowakowa K., *Szanse stosowania teorii systemów w dydaktyce*, w: *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, red. J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, Toruń 1993.
Duraj-Nowakowa K., *Tematy systemowe w przedszkolu. Geneza, założenia, planowanie i przykłady*, Kraków 1995.
Duraj-Nowakowa K., *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków 1992.
Duraj-Nowakowa K., *Tożsamość osoby nauczyciela akademickiego*, w: *Modernizowanie pedeutologii akademickiej*, red. taż, Kielce 2003.
Duraj-Nowakowa K., *Źródła podejść do pedagogiki. Zarys problemów*, Kielce 2005.
Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Kielce 2001.
Dydaktyka akademicka. Wybrane obszary badawcze, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Warszawa 2014.
Dydaktyka kształcenia ogólnego, red. F. Bereźnicki, Kraków 2001.
Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające, red. J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2007.
Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Białystok 2008.
Dylematy współczesnego wychowania i edukacji, red. A. Kozłowska, Kraków 2007.
Education of Tomorrow. Education, and Other Forms of Activity of Adults, ed. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2015.
Edukacja jutra. XII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, Wrocław 2006.
Edukacja jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe, red. K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna, t. 2, Wrocław 2008.
Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe, red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, t. 1, Wrocław 2009.
Edukacja jutra. Aksjologia, innowacje i strategie rozwoju, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2011.
Edukacja jutra. Aksjologiczno-kulturowy fundament edukacji jutra, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2015.
Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2010.
Edukacja jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2013.
Edukacja medialna, red. J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, W. Wenta, Toruń 2004.
Edukacja społeczeństwa w XXI wieku, red. S. Kunikowski, A. Kryniecka-Piotrak, Warszawa 2009.
Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa–Radom 2003.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Edukacja w okresie przemian, red. A. Karpińska, Białystok 2010.
Ekiert-Grabowska D., Finak E., *Przewodnik do studiowania pedagogiki ogólnej z metodologią (dla studentów I roku pedagogiki studiów dziennych i zaocznych)*, Katowice 1983.
Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, t. 1–7, Warszawa 2003–2008.
Encyklopedia psychologii, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.
Etyka wobec problemów współczesnego świata, red. H. Promieńska, Katowice 2003.
Etyka zawodowa ludzi nauki, red. J. Gołkowski, K. Pigoń, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.
Folkierska A., *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
Furman W., Kaliszewski A., Wolny-Zmorzyński K., *Gatunki dziennikarskie. Teoria, praktyka, język*, Warszawa 2009.
Furmanek W., *Renesans wartości w pedagogice*, w: *Renesans wartości w edukacji*, red. M. Wojciechowska, Kielce 2009.
Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy. Nowe horyzonty pedagogiki pracy*, Warszawa 2006.
Galas B., *Młodzież*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 3, Warszawa 2004.
Gambarelli G., Łucki Z., *Jak przygotować pracę dyplomową lub doktorską. Wybór tematu, pisanie, prezentowanie, publikowanie*, Kraków 1998.
Gara J., *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków 2008.
Gielarowska-Sznajder D., *Asystenci nauczycielami akademickimi. Raport z badań*, Warszawa 1991.
Gielarowska-Sznajder D., *Dom studencki jako środowisko wychowujące*, Warszawa 1981.
Giza T., *Idea samorealizacji i jej współczesne przemiany*, w: *Renesans wartości w edukacji*, red. M. Wojciechowska, Kielce 2009.
Giza T., *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Kielce 2011.
Giza T., *Procesy samokształtowania jako działania transgresyjne człowieka*, w: *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*, red. I. Pufal-Struzik, Kraków 2008.
Giza T., *Przygotowanie studentów do twórczej pracy pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Kielce 1999.
Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.
Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., *Słownik terminów literackich*, Wrocław 2008.
Gnitecki J., *Konstruowanie programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój*, Poznań 2000.
Gnitecki J., *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*, Zielona Góra 1991.
Gołkowski J., *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Kraków 1999.
Godziszewski J., *Ogólne zasady pisania*, *recenzowania i obrony prac dyplomowych*, Zielona Góra 1987.
Gofron B., *Systemowe podstawy doboru treści kształcenia*, Częstochowa 1997.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Gołębniak B.D., *Program szkolny*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2003.
Gołębniak B.D., *Wprowadzenie*, w: *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o społeczeństwo*, red. taż, Wrocław 2008.
Goriszowski W., *Badania pedagogiczne w zarysie. Skrypt dla studentów*, Warszawa 2003.
Goriszowski W., *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*, Warszawa 2006.
Goriszowski W., Wróblewska T., *Warsztat pracy zawodowej nauczyciela, jego rozwijanie i doskonalenie w trakcie studiów zaocznych*, Piotrków Trybunalski 1998.
Góralska R., *Studenci uniwersytetu końca XX wieku. Raport z badań młodzieży Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń 2003.
Grad J., *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury. Analiza metodologiczno-teoretyczna*, Poznań 1997.
Grębski M., *Sukces na egzaminie*, Warszawa 2004.
Griese H.M., *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1996.
Gromkowska-Melosik A., *Ściągi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańsk 2007.
Guja K., *Konstruowanie szkolnych programów nauczania*, Katowice 2003.
Gurycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1989.
Gurycka A., *Zainteresowania*, w: *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.
Guzek K., *Komputer i Internet w szkole*, Lublin 2001.
Hajduk B., *Profesjonalizacja studentów. Dynamika zjawiska*, Zielona Góra 1993.
Hamer H., *Nowoczesne uczenie się, albo ściąga z metodyki pracy umysłowej*, Warszawa 1999.
Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991.
Hendryk C., *O etyce studiowania. Studencki plagiat*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2004, nr 23.
Homplewicz J., *Pedagogika i etyka. Zarys etyki pedagogicznej*, Rzeszów 2009.
http://sliwerski pedagog.blogspot.com/.
Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, Warszawa 1961.
Hydzik B., *Sytuacje dydaktyczne a aktywizacja studentów*, Warszawa 1989.
Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii, red. K. Duraj-Nowakowa (Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej 16), Kielce 2006.
Izdebski Z., Jaczewski A., *Dojrzewanie – związane z tym problemy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003.
Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka, red. H. Kwiatkowska, R. Stępień, Pułtusk 2011.
Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny, red. M. Wójcicka, Warszawa 2001.
Jakubowska-Baranek J., *Adaptacja młodzieży rozpoczynającej studia uniwersyteckie do środowiska akademickiego*, Poznań 2004.
Jankowska D., *Gotowość do studiowania i dojrzałość akademicka młodzieży jako problem współczesnej edukacji*, w: *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Białystok 2008.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Jankowski D., *Autoedukacja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003.
Jankowski D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 1999.
Jankowski D., *Podstawowe pojęcia teorii edukacji dorosłych*, w: *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, red. tenże, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, Poznań 2003.
Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977.
Janowski A., *Poznawanie uczniów*, Warszawa 1985.
Jarniewicz J., *Recenzent w kontredansie*, w: *Biblia dziennikarstwa*, red. A. Skworz, A. Niziołek, Kraków 2010.
Jaroń J., *Etyka a pedagogika*, w: *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, red. L. Turos, Warszawa 1999.
Jaskot K., *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. tenże, Szczecin 2006.
Jaskot K., *Wychowanie w szkole wyższej. Problemy teoretyczno-metodyczne*, Warszawa 1984.
Jaskot K.W., Murawska A., *Charakterystyka „wieku studiów". Konsekwencje pedagogiczne*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K.W. Jaskot, Szczecin 2006.
Jaskółka A., *Mowa ciała. Jak ją odczytywać i właściwie z niej korzystać*, Kielce 2007.
Jastrzębski J., *Etyka i kodeksy uczonych*, w: *Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. A. Szerląg, Kraków 2006.
Jedliński R., *Gatunki publicystyczne w szkole wyższej*, Warszawa 1984.
Jeziorska J., *Wybrane metody nauczania i uczenia się*, Warszawa 2004.
Jundziłł I., *O samowychowaniu*, Warszawa 1975.
Kaliszewska M., *Czytanie ważnym składnikiem warsztatu zawodowego i naukowego każdego studenta*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie. Prace z zakresu oświaty i wychowania", 2011, t. 18, nr 1.
Kaliszewska M., *Esej pedagogiczny w dydaktyce akademickiej na tle procesów inkluzji społecznej*, Kielce 2011.
Kaliszewska M., *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim. Teoria, praktyka, ocenianie*, Kielce 2009.
Kaliszewska M., *Kompetencje hermeneutyczne jako komponenty profesjonalnych kompetencji pedagogów i nauczycieli*, w: *Edukacja jutra. Aksjologiczno-kulturowy fundament edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2015.
Kaliszewska M., *Myśleć o zdrowiu. Wokół dydaktyki edukacji zdrowotnej w szkole wyższej*, w: taż, M. Kowalski, *Myśleć o zdrowiu. Między wolnością a zniewoleniem*, Kielce–Zielona Góra 2011.
Kaliszewska M., *Praca z książką jako projekt własny*, w: taż, M. Kowalski, *Myśleć o zdrowiu. Między wolnością a zniewoleniem*, Kielce–Zielona Góra 2011.
Kaliszewska M., *Recenzja jako forma dyskursu pedagogicznego. Zarys problemu*, w: *Edukacja jutra. Aksjologia, innowacje i strategia rozwoju*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2011.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Kaliszewska M., *Studenckie eseje pedagogiczne. Specyfika, rodzaje i przydatność dydaktyczna*, w: *Edukacja w okresie przemian*, red. A. Karpińska, Białystok 2010.

Kaliszewska M., Klasińska B., *Modernizowanie dydaktyki akademickiej. Perspektywa systemologiczna*, w: *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Białystok 2008.

Kaliszewska M., Klasińska B., *O komunikowaniu się – systemowo*, w: *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*, red. też, Kielce 2010.

Kaliszewska M., Klasińska B., *Rozmowa o pedagogice systemowej na podstawie wybranych lektur*, w: *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*, red. też, Kielce 2010.

Kaliszewska M., Klasińska B., *Wprowadzenie*, w: *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*, red. też, Kielce 2010.

Kaliszewska M., Kowalski M., *Myśleć o zdrowiu. Między wolnością a zniewoleniem*, Kielce–Zielona Góra 2011.

Kamińska M., Siewierski, Skwara A., Szóstak A., *Panowanie nad stresem*, Gliwice 2003.

Kargulowa A., *Przeciw bezradności. Nurty – opcje – kontrowersje w poradnictwie i poradoznawstwie*, Wrocław 1996.

Karpińska A., *Edukacja szkolna podstawą edukacji całożyciowej*, w: *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa–Radom 2003.

Karpińska A., *Uczelnie wyższe – spadkobiercami niepowodzeń szkolnych*, w: *Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka*, red. H. Kwiatkowska, R. Stępień, Pułtusk 2011.

Karpińska A., *W poszukiwaniu przyczyn niskiej efektywności kształcenia wyższego*, w: *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2010.

Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej, red. K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik, Rzeszów 2010.

Klasińska B., *Instrumentarium pracy naukowej studentów pedagogiki*, w: *Technické vzdelávanie ako súčast' všeobecného vzdélovania. Zborník príspevkov 24. medzin*árodnej *vedecko-odbornej konferencje*, red. M. Ďuriš, Banska Bystríca 2008.

Klasińska B., *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów klas trzecich przez systemowe integrowanie zajęć*, Kielce 2011.

Klasińska B., *Modernizowanie programów kształcenia akademickiego*. *Prolog systemologiczny*, w: *Szkoły – nauczyciele – uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie*, red. T. Gumuła, T. Dyrda, Radom 2009.

Klasińska B., *Modernizowanie programów studiów wyższych. Szkice z dydaktyki systemologicznej*, w: *Dylematy współczesnego wychowania i edukacji*, red. A. Kozłowska, Kraków 2007.

Klasińska B., *Profil organizacyjny i metodyczny warsztatu prac naukowych studentów pedagogiki*, w: *Edukacja jutra. Aksjologia, innowacje i strategie rozwoju*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2011.

Klasińska B., *Recenzja książki K. Duraj-Nowakowej, „Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów", Kraków 2011, ss. 252*, „Hejnał Oświatowy" 2011, nr 6–7.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Klasińska B., *Recenzja książki K. Duraj-Nowakowej, „Podejścia całościowe do pedagogiki. Wybór", Rzeszów 2008, ss. 220*, „Wychowanie na co Dzień" 2009, nr 9.
Klasińska B., *Research Tools and Methods of Pedagogy Students. Between Tradition and Modernity*, w: *Education of Tomorrow. Education, and Other Forms of Activity of Adults*, ed. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2015.
Klasińska B., *Systemologiczny profil metodologii pedagogiki*, w: *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*, red. M. Kaliszewska, B. Klasińska, Kielce 2010.
Klasińska B., *Systemowość warsztatu prac naukowych studentów pedagogiki*, w: *Edukacja w okresie przemian*, red. A. Karpińska, Białystok 2010.
Klasińska B., *Szanse i bariery zastosowania podejścia systemowego w pedagogice opiekuńczej*, w: *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, red. K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik, Rzeszów 2010.
Klasińska B., *Warsztat pisarski studentów pedagogiki w perspektywie systemologicznej*, „Nauczyciel i Szkoła" 2015, nr 2.
Klasińska B., *Warsztat pracy i nauki studentów pedagogiki w świetle tradycji akademickiej i wymagań współczesności*, w: *W kierunku edukacji akademickiej zorientowanej na studenta*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, K. Kowalczuk, Toruń 2016.
Klasińska B., *Warsztat pracy naukowej studenta pedagogiki*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Szkoły Wyższej w Brzesku" 2009, nr 1.
Klasińska B., *Wykład w szkole wyższej. Perspektywa systemologiczna*, „Nauczyciel i Szkoła" 2006, nr 3–4.
Knecht Z., *Metody uczenia się i zasady pisania prac dyplomowych. Poradnik, jak napisać pracę dyplomową*, Wrocław 1999.
Kobylarek A., *Wyzwania społeczeństwa sieciowego wobec kompetencji komunikacyjnych nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2010, nr 32.
Kobyliński W., *Organizacyjne i metodyczne problemy pisania pracy dyplomowej. Poradnik dla podyplomowego studium organizacji i zarządzania oświatą*, Warszawa 1980.
Kolman R., *Zdobywanie wiedzy. Poradnik podnoszenia kwalifikacji (magisteria, doktoraty, habilitacje)*, Bydgoszcz–Gdańsk 2004.
Kołodziejczyk R., *Wiedza i umiejętności informatyczne studentów pierwszego roku uczelni pedagogicznych*, Kielce 2009.
Komorowska H., *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999.
Komorowska H., *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Warszawa 2005.
Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów. Wybrane ujęcia, red. A. Szerląg, Wrocław 2009.
Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych, red. S. Badora, D. Marzec, J. Kosmala, Częstochowa 2001.
Konarzewski K., *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2004.
Korzan D., *Technologia informacyjna (IT) i informatyka jako nauki współdziałające z dydaktyką*, w: *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, red. J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2007.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Kostkiewicz J., *Nauka i wolność – wartości fundujące uniwersytet*, w: *Uniwersytet i wartości*, red. taż, Kraków 2007.
Kosyrz Z., *Wychowanie patriotyczne młodzieży akademickiej*, Warszawa 1985.
Krop I., *Studenckie gafy. Jak ich unikać*, „Oświata i Wychowanie" 2005, nr 10.
Król I., Pielachowski J., *Nauczyciel i jego warsztat pracy. Poradnik organizacyjno-prawny nie tylko dla młodych nauczycieli*, wyd. 2 zaktual., Poznań 1997.
Krupa I., *Mowa ciała*, Warszawa 2005.
Kruszewski K., *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Warszawa 1988.
Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1985.
Kruszewski K., *Wykład w szkole wyższej*, Warszawa 1968.
Krüger H.H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005.
Kuc B.R., Paszkowski J., *Metody i techniki pisania prac dyplomowych*, Białystok 2007.
Kujawiński J., *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, Poznań 2000.
Kulesza J., *Ius Internet. Między prawem a etyką*, Warszawa 2010.
Kumaniecki K., *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa 1986.
Kuniński M., *Rozwój intelektu i moralności we wspólnocie akademickiej*, w: *Etyka zawodowa ludzi nauki*, red. J. Gołkowski, K. Pigoń, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.
Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.
Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007.
Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2004.
Kwieciński Z., *Systemowe uwarunkowania zmian dewiacji w środowisku akademickim. Patologie czy epidemie? Głos w dyskusji*, w: *Zjawiska patologiczne wśród studentów*, red. T. Sołtysiak, Bydgoszcz 2008.
Laszlo E., *Systemowy obraz świata*, tł. U. Niklas, Warszawa 1978.
Leszek W., *Technologia pisarstwa naukowego*, Radom 2007.
Lewin A., *O systemie wychowania. Tworzenie systemu wewnątrz szkoły – problemy i technika*, Warszawa 1972.
Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.
Ludkiewicz Z., *Zainteresowanie studentów studiowaniem i pracą zawodową*, Warszawa 1994.
Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005.
Łobocki M., *Wybrane problemy wychowania. Nadal aktualne*, Lublin 2002.
Maciejewski J., *Samokształcenie w procesie nauczania*, Warszawa 1998.
Maćkiewicz J., *Jak dobrze pisać. Od myśli do tekstu*, Warszawa 2014.
Maćkiewicz J., *Jak pisać teksty naukowe*, Gdańsk 1995.
Magda-Adamowicz M., *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła, koncepcje i identyfikacje*, Toruń 2015.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Mały słownik języka polskiego, red. E. Sobol, Warszawa 1993.
Marek L., *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki*, Toruń 2009.
Marzec D., *Znaczenie dialogu w wychowaniu*, w: *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*, red. S. Badora, D. Marzec, J. Kosmala, Częstochowa 2001.
Matulka Z., *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983.
Maziarz C., Widota E., *Zagadnienia metodologii podręcznika akademickiego*, Warszawa 1985.
Mazur B., *Metoda modelowania probalistycznego*, Warszawa 1975.
Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2003.
Metodyka pracy umysłowej. Wypisy, wyb. i oprac. W. Krysiak, Szczecin 1996.
Mielicka H., *Podstawy socjologii. Mikrostruktury społeczne*, Kielce 2002.
Mikut M., *Orientacja życiowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 3, Warszawa 2004.
Młodość i oświata za burtą przemian. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS, red. K. Szafraniec, Toruń 2008.
Młodzi 2011, red. K. Szafraniec, Warszawa 2011.
Modernizowanie pedeutologii akademickiej, red. K. Duraj-Nowakowa, Kielce 2003.
Moje miejsca, moja tożsamość, red. H. Ostrowicka, Bydgoszcz 2013.
Możliwości zastosowania ujęcia systemowego w badaniach nad wychowaniem, red. A. Lewin, Warszawa 1978.
Mysiński A., *Proces badania zjawisk społecznych i gospodarczych w pracy magisterskiej*, Kraków 2006.
Nagajowa M., *Sztuka dobrego pisania i mówienia. Poradnik językowy dla młodzieży*, Warszawa 2003.
Narkiewicz-Niedbalec E., *Kompetencje intelektualne i emocjonalne studentów*, w: *Młodość i oświata za burtą przemian. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS*, red. K. Szafraniec, Toruń 2008.
Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia, red. K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk, Siedlce 2003.
Nauczyciel akademicki jako współtwórca środowiska wychowawczego uczelni wyższej, red. I. Lepalczyk, Łódź 1991.
Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną, red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Warszawa 2008.
Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku, t. 1, *Teoretyczne konteksty szans i zagrożeń edukacyjnych w XXI wieku*, red. H. Gajdamowicz, Kraków 2009.
Nauczyciele akademiccy w procesie kształcenia pedagogów. U progu reformy systemu edukacji, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków–Łowicz 1999.
Neckar-Ilnicka T., *Absolwent szkoły wyższej – humanista (?) na rynku pracy*, w: *Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów. Wybrane ujęcia*, red. A. Szerląg, Wrocław 2009.
Niewiakowski R., *Zainteresowania kulturalne młodzieży szkół wyższych*, w: *Zainteresowania, środowisko kulturalne, poziom umysłowy dzieci i młodzieży*, „Studia Pedagogiczne" 1961, t. 9.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Nowacki T.W., *O metodzie projektów*, Warszawa 1999.
Nowacki T.W., Jeruszka U., *Podstawy dydaktyki pracy*, Warszawa 2004.
Nowy słownik psychologiczny, red. W. Okoń, Warszawa 1996.
O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu, red. I. Pufal-Struzik, Kraków 2008.
Odmiany myślenia o edukacji, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
Okoń W., *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1971.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
Okoń W., *O charakterze wykładu uniwersyteckiego*, „Życie Szkoły Wyższej" 1961, nr 7/8.
Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.
Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1963.
Okraj Z., *Funkcje dyskusji w stymulowaniu twórczego myślenia studentów*, Kielce 2012.
Okraj Z., *Horyzontalność relacji nauczycieli akademickich ze studentami w dyskusji*, w: *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Białystok 2008.
Okraj Z., *Integrowanie ogniw metodycznych dyskusji w procesie stymulowania twórczego myślenia studentów*, w: *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*, red. M. Kaliszewska, B. Klasińska, Kielce 2010.
Okraj Z., *W poszukiwaniu twórczych metod dyskusji*, w: *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2010.
Oliver P., *Jak pisać prace uniwersyteckie. Poradnik dla studentów*, tł. J. Piątkowska, Kraków 1999.
Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, tł. K. Kruszewski, Warszawa 1998.
Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.
Pacek S., *Jak kierować samowychowaniem uczniów*, Warszawa 1984.
Pachociński R., *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa 2004.
Pająk K., *Teoretyczno-metodologiczne problemy technologii kształcenia w wyższej uczelni*, Bydgoszcz 1998.
Palka S., *Aktualne tendencje w dydaktyce szkoły wyższej*, w: *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Kraków 2004.
Palka S., *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej*, w: *Pedagogika szkoły wyższej*, red. K. Jaskot, Szczecin 2006.
Palka S., *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.
Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999.
Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
Palka S., *Trwałe i zmienne składniki w procesie kształcenia w szkole wyższej*, w: *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański, Kraków 2011.
Pauluk D., *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, Kraków 2010.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Pauluk D., *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty. Doświadczenia studentów pedagogiki*, Kraków 2016.
Pawlik A., Dziekański P., *Jak pisać pracę akademicką. Wykład dla studentów i doktorantów*, Kielce 2015.
Pease A., *Język ciała. Jak odczytywać myśli innych ludzi z ich gestów*, tł. P. Żak, Kielce 2003.
Pedagogika ogólna i subdyscypliny, red. L. Turos, Warszawa 1999.
Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli, red. R. Parzęcki, Bydgoszcz–Kraków 1999.
Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym, red. T. Lewowicki, Warszawa–Kraków 2004.
Pedagogika. Podręcznik akademicki, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t 1–2, Warszawa 2003.
Piber-Dąbrowska K., Cypryańska M., Wawrzyniak M., *Standardy edytorskie dla naukowego tekstu empirycznego z zakresu psychologii. Vademecum*, Warszawa 2007.
Pieterek P., Zieleniecka B., *Technika pisania prac dyplomowych*, Poznań 2004.
Pietrasiński Z., *Atakowanie problemów*, Warszawa 1983.
Po co etyka pedagogom, red. W. Sawczuk, Toruń 2007.
Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki, red. D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, Poznań 2003.
Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych, red. S. Palka, Kraków 2004.
Polańska A., *Sztuka dobrego studiowania*, Tarnów 2002.
Popławska A., *Jak napisać pracę dyplomową z pedagogiki?*, Białystok 2000.
Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002.
Półturzycki J., *Jak studiować zaocznie*, Płock 2001.
Półturzycki J., *Problemy pedagogiki samokształcenia. Samokształcenie jako proces oświatowy*, w: *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, red. L. Turos, Warszawa 1999.
Półturzycki J., *Samokształcenie jako strategia edukacyjna w szkole wyższej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K.W. Jaskot, Szczecin 2006.
Półturzycki J., Wesołowska E.A., *Nie tylko szkoła*, Warszawa 1987.
Problemy edukacji w szkole wyższej, red. A. Szerląg, Kraków 2006.
Prusak P., *Esej formą aktywizacji procesu dydaktycznego w szkole wyższej*, w: *Edukacja jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna, t. 2, Wrocław 2008.
Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1989.
Psychologia, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1972.
Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, red. M. Żebrowska, wyd. 8, Warszawa 1977 (wyd. 12, Warszawa 1986).
Psychologia. Zarys podręcznikowy, red. W. Szewczuk, Warszawa 1975.
Psychologiczne i pedagogiczne aspekty studiowania, red. S. Kawula, Toruń 1981.
Puślecki W., *Model pedagogicznej pracy naukowej*, Opole 1981.
Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o społeczeństwo, red. B.D. Gołębniak, Wrocław 2008.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Pytanie, dialog, wychowanie, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.
Radwiłłowicz R., *Sposoby samokształcenia. Ujęcie strukturalno-zadaniowe*, Jelenia Góra 1997.
Radziewicz J., *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*, Warszawa 1983.
Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna. W obliczu realiów współczesności*, Warszawa 2008.
Reber A.S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2000.
Renesans wartości w edukacji, red. M. Wojciechowska, Kielce 2009.
Rogalska-Marasińska A., *Humanizm – dialog – tożsamość. Edukacja europejska na tle wyzwań globalnych*, Łódź 2010.
Rogalska-Marasińska A., *Szanse integrowania komponentów pedeutologii i dydaktyki szkoły wyższej*, w: *Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku*, t. 1, *Teoretyczne konteksty szans i zagrożeń edukacyjnych w XXI wieku*, red. H. Gajdamowicz, Kraków 2009.
Rowntree D., *Sztuka studiowania. Podejście realistyczne*, tł. P. Budkiewicz, Poznań 2001.
Rubacha K., *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2003.
Rudniański J., *Jak się uczyć?*, Warszawa 2001.
Rudniański J., *O pracy umysłowej. Cele, metody, organizacja psychiczna*, Warszawa 1987.
Rudniański J., *Uczelnia i Ty. Technologia pracy umysłowej*, Warszawa 1987.
Rudniański S., *Technologia pracy umysłowej*, Warszawa 1950.
Rutkowiak J., *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, w: *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. taż, Warszawa 1992.
Rutkowiak J., „*Wariantowe" podejście do treści nauczania pedagogiki w akademickim kształceniu nauczycieli (jako próba uzgadniania stałości i zmienności*, w: *Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli*, red. R. Parzęcki, Bydgoszcz–Kraków 1999.
Ryk A., *Pokolenie zmiany. Studium porównawcze wartości i perspektyw życiowych młodzieży włoskiej i polskiej*, Kraków 2004.
Sajdak A., *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, Kraków 2010.
Saloni Z., *Jak pisać wypracowania*, Warszawa 1972.
Saloni Z., *Tzw. pisma użytkowe w wyższych klasach szkoły podstawowej i w liceum. Poradnik metodyczny*, Warszawa 1974.
Schulz R., *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Toruń 1992.
Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 2, *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Toruń 2007.
Sendyka R., *Nowoczesny esej. Studium historycznej świadomości gatunku*, Kraków 2006.
Seweryniak H., *Metodyka uczenia się i pisania prac dyplomowych*, Płock 2000.
Sillamy N., *Słownik psychologii*, tł. K. Jarosz, Warszawa 1994.
Skorny Z., *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1988.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Skorny Z., *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1987.
Skrzypczak H., *Organizacja i metody samokształcenia*, Warszawa 1986.
Skulicz D., *Struktura programów kształcenia akademickiego w kontekście teorii programów*, w: *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. taż, Kraków 2004.
Skurska E., Zalewska M., *Techniki studiowania. Przewodnik dla studentów I roku psychologii studiów dziennych i zaocznych*, Katowice 1978.
Skuza A., *Plany i aspiracje życiowe pokolenia młodych Polaków*, w: *Wychowanie i nauczanie w społeczeństwie otwartym. Wybrane zagadnienia*, red. W. Grelowska, E. Kielska, Radom 2010.
Słoniewska H., *Psychologiczna analiza zainteresowania*, Poznań 1959.
Słownik wyrazów obcych, red. B. Pakosz, E. Sobol, C. Szkiłądź, H. Szkiłądź, M. Zagrodzka, Warszawa 1993.
Sosnowski A., *Postawy studentów wobec współczesnego świata*, Olsztyn 2010.
Sośnicki K., *System pedagogiki*, Toruń 1976.
Sowiński A., *Samowychowawcza aktywność młodzieży*, Szczecin 1990.
Sowiński A.J., *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Szczecin 2006.
Stemplewska-Żakowicz K., *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław 1996.
Sternberg R.J., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2001.
Sternberg R.J., *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1999.
Stępień B., *Zasady pisania tekstów naukowych. Prace doktorskie i artykuły*, Warszawa 2016.
Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z., *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1974.
Strykowski W., *Media i edukacja*, „Edukacja Medialna" 1996, nr 1.
Studenci, studiowanie, kultura, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2007.
Student – nauczyciel akademicki. Relacje interpersonalne, red. E. Radecki, Szczecin 1998.
Super D.E., *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972.
Sutton C., *Psychologia dla pracowników socjalnych*, tł. E. Józefowicz, Gdańsk 2007.
Szczepański J., *Odmiany czasu teraźniejszego*, wyd. 2 rozszerz., Warszawa 1973.
Szczepska-Pustkowska M., *Aspiracje*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003.
Szcześniak M., Randón G., *Pokolenie „ani-ani". O młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, „Psychologia Społeczna" 2011, t. 6, nr 3.
Szkice systemowych ujęć pedagogiki, red. M. Kaliszewska, B. Klasińska, Kielce 2010.
Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański, Kraków 2011.
Szkoły – nauczyciele – uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie, red. T. Gumuła, T. Dyrda, Radom 2009.
Szmidt K., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.
Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 2005.
Sztumski W., *Etyka w świecie zmian, ryzyka i niepewności*, w: *Etyka wobec problemów współczesnego świata*, red. H. Promieńska, Katowice 2003.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Szymański M.J., *Społeczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, Warszawa 1988.
Szymański M.S., *O metodzie projektów*, Warszawa 2000.
Szymański M.S., *Z historii metody projektów*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2000, nr 2.
Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010.
Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001.
Świda-Ziemba H., *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005.
Świda-Ziemba H., *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa 2000.
Świrko-Pilipczuk J., *Treści kształcenia ogólnego*, w: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, red. F. Bereźnicki, Kraków 2001.
Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, tł. P. Cypryański, Warszawa 2010.
Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1999.
Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 1948.
Technické vzdelávanie ako súčast' všeobecného vzdélovania. Zborník príspevkov 24. medzinárodnej vedecko-odbornej konferencje, red. M. Ďuriš, Banska Bystríca 2008.
Tokarz M., *Argumentacja – perswazja – manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006.
Tożsamość człowieka, red. A. Gałdowa, Kraków 2000.
Tożsamość człowieka z perspektywy interdyscyplinarnej, red. M. Pąchalska, Kraków 2007.
Tożsamość osobowa a tożsamość społeczna. Wyzwania dla edukacji XXI wieku, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Białystok 2001.
Troskolański A.T., *O twórczości. Piśmiennictwo naukowo-techniczne*, Warszawa 1982.
Trubiłowicz E., *Studenci i ich świat – od stanu wojennego do Unii Europejskiej*, Lublin 2006.
Turos L., *Andragogika ogólna*, Warszawa 1999.
Tyrała P., *Sekuritologia. Bezpieczeństwo kompleksowe*, Rzeszów 2010.
Tyrała P., *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości i realnego życia*, Toruń 2002.
UNESCO, *Kodeks dobrych obyczajów w dziedzinie publikacji naukowych*, Warszawa 1982.
Uniwersytet i wartości, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2007.
Urban S., Ładoński W., *Jak napisać dobrą pracę magisterską*, Wrocław 2006.
W kierunku edukacji akademickiej zorientowanej na studenta, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, K. Kowalczuk, Toruń 2016.
W kręgu problemów edukacyjnych i wychowawczo-resocjalizacyjnych, red. R. Stojecka-Zuber, M. Kaliszewska, M. Cholewiński, Kielce 2008.
W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej, red. D. Skulicz, Kraków 2004.
Walker D.F., Soltis J.F., *Program i cele kształcenia*, tł. K. Kruszewski, Warszawa 2000.
Waloszek D., *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*, Kraków 2005.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Wenta K., *Akademia jako źródło wiedzy oraz przestrzeń kształcenia i wychowania*, w: *Edukacja jutra. Aksjologia, innowacje i strategia rozwoju*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2011.

Wenta K., *Funkcje wykorzystania technologii informacyjnej*, w: *Edukacja medialna*, red. J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, W. Wenta, Toruń 2004.

Wenta K., *Zmiany społeczne i edukacja w XXI wieku*, w: *Edukacja społeczeństwa w XXI wieku*, red. S. Kunikowski, A. Kryniecka-Piotrak, Warszawa 2009.

Wiatrowski Z., *Etyka zawodowa – ważny wyznacznik jakości działalności pedagogicznej*, w: *Po co etyka pedagogom*, red. W. Sawczuk, Toruń 2007.

Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.

Wielki słownik języka polskiego, red. E. Polański, Kraków 2012.

Wilczyński J., *O dobrych zwyczajach akademickich i potrzebie ich chowania w Polsce*, Wilno 1932.

Wilga H., *Jak pisać i interpretować esej*, Warszawa 2003.

Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, wyd. 2 popr. i zm., Warszawa 2007.

Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje i szkice*, Warszawa 2007.

Witkowski L., *W poszukiwaniu nowoczesnej formacji intelektualnej w polskiej pedagogice*, w: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Warszawa–Kraków 2004.

Witkowski L., *Wstęp do fenomenologii czytania (uwagi nie tylko seminaryjne)*, w: tenże, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje i szkice*, Warszawa 2007.

Witwicki W., *Psychologia*, t. 2, Warszawa 1963.

Wojciechowska M., *Wartości młodszego i starszego pokolenia Polaków w okresie transformacji ustrojowej*, Kielce 2008.

Wojciechowska-Charlak B., *Współudział studentów w organizowaniu zajęć dydaktycznych*, w: *Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów*, red. M. Łobocki, Lublin 2001.

Wolny-Zmorzyński K., Kaliszewski A., *Gatunki publicystyczne*, w: W. Furman, A. Kaliszewski, K. Wolny-Zmorzyński, *Gatunki dziennikarskie. Teoria, praktyka, język*, Warszawa 2009.

Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009.

Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2 poszerz., Kielce 1998.

Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, Kielce 1995.

Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, wyd. 8, Warszawa 1977.

Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej, red. K.W. Jaskot, Szczecin 2006.

Wróblewska W., *Autoedukacja studentów w uniwersytecie. Ujęcie z perspektywy podmiotu*, Białystok 2008.

Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki, red. J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, Toruń 1993.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Wychowanie i nauczanie w społeczeństwie otwartym. Wybrane zagadnienia, red. W. Grelowska, E. Kielska, Radom 2010.

Wyrozumski J., *Etyka uczonego a tradycja krakowskiej Almae Matris*, w: *Etyka zawodowa ludzi nauki*, red. J. Gościkowski, K. Pigoń, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.

Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów, red. M. Łobocki, Lublin 2001.

Zaczyński W.P., *Poradnik autora prac seminaryjnych, dyplomowych i magisterskich*, Warszawa 1995.

Zainteresowania uczniów. Czynniki warunkujące stan zainteresowań uczniów, red. A. Gurycka, cz. 2, Warszawa 1964.

Zainteresowania, środowisko kulturalne, poziom umysłowy dzieci i młodzieży, „Studia Pedagogiczne" 1961, t. 9.

Zaorski-Sikora Ł., *Etyka*, Łódź 2007.

Zaśko-Zielińska M., *Recenzja i jej norma gatunkowa*, „Poradnik Językowy" 1999, nr 8–9.

Zbroińska B., *Piszę pracę licencjacką i magisterską. Praktyczne wskazówki dla studentów*, Kielce 2005.

Zenderowski R., *Dyplom z Internetu. Jak korzystać z Internetu pisząc prace dyplomowe*, Warszawa 2013.

Zenderowski R., *Praca magisterska. Jak pisać i obronić. Wskazówki metodologiczne*, wyd. 4, Warszawa 2007/2008.

Zjawiska patologiczne wśród studentów, red. T. Sołtysiak, Bydgoszcz 2008.

Zych E., *Twórczy charakter warsztatu pracy zawodowej nauczyciela*, Białystok 1989.

Żebrowski W., *Technika pisania prac licencjackich i magisterskich. Zagadnienia wybrane*, Olsztyn 2008.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Aneks

1. Programy wybranych przedmiotów studiów pedagogicznych

Programy przedmiotów *Wprowadzenie do pedagogiki*, *Teoretyczne podstawy wychowania* oraz *Pedagogika ogólna* zostały zamieszczone dla zaprezentowania ich przydatności w rozwijaniu własnych zainteresowań pedagogicznych studentów pedagogiki, wypływających z nich pożytków dla procesów samokształcenia i samowychowania w szkole wyższej i inspiracji do poszukiwań problemów, które nie zostały ujęte w wykazie treści programowych, mających skłaniać studentów do samodzielnego ich modernizowania, zachęcać do samodzielnego poszukiwania i aktualizowania literatury.

Programy te przygotowane dla studentów kierunku „pedagogika" obejmują:

- liczbę godzin do realizacji,
- rodzaj studiów (pierwszego lub drugiego stopnia),
- cele kształcenia,
- efekty kształcenia (wiedza, umiejętności, kompetencje),
- treści kształcenia (osobno wykładów, osobno ćwiczeń),
- literaturę podstawową,
- (obszerną) literaturę uzupełniającą,
- wykaz źródeł rudymentarnych,
- listę specjalistycznych czasopism przydatnych w zdobywaniu i pogłębianiu wiedzy.

Tematyka (treści) wykładów i ćwiczeń ujęta jest linearnie i hierarchicznie, aby ułatwić studentom ich zrozumienie i przyswojenie. Jest ona powiązana z doborem form oraz metod kształcenia.

Wykłady będą zatem realizowane w formie wykładów konwencjonalnych, problemowych (dialog w postaci wewnętrznej i zewnętrznej) oraz konwersatoryjnych. Na ćwiczeniach wykorzystywane będą metody wielostronnego kształcenia, praca w grupach, dyskusja, dialog, metoda projektu, pogadanka, burza mózgów, ćwiczenia dramowe.

Zadania zapoznania się studentów z wybraną literaturą do zajęć przewidziane są nie tylko w odniesieniu do ćwiczeń, ale także wykładów. Notatki z wykładów i ćwiczeń powinny być samodzielnie i w miarę własnych potrzeb studentów uzupełniane. Przewidziano „kartkówki" na wykładach oraz wybiórcze sprawdzanie notatek na ćwiczeniach.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Zaliczenie przedmiotu odbywać się będzie w formie ustalonej uprzednio ze studentami, a studenci otrzymają wykaz szczegółowych zagadnień do przygotowania na egzamin (egzamin ustny lub pisemny – w formie testu lub/i pytań otwartych, ewentualnie eseju) oraz do zaliczenia ćwiczeń. Zaliczenie ćwiczeń zostanie dokonane na podstawie kolokwium lub innej formy sprawdzenia ich wiadomości i umiejętności (np. projekt, recenzja książki, referat, zadanie domowe), a także aktywności na zajęciach. Studenci zostaną zapoznani z kryteriami ocen. Warunkiem przystąpienia do egzaminu jest zaliczenie ćwiczeń na ocenę pozytywną.

1.1. Program przedmiotu *Wprowadzenie do pedagogiki* (15 godz. wykładów, 15 godz. ćwiczeń, studia I°)

Cele kształcenia

1. Wprowadzenie w kulturę naukową pedagogiki przez ukazanie złożoności i różnorodności problemów współczesnej humanistyki;
2. Poznanie oraz przyswojenie przez zrozumienie podstawowych kategorii pojęciowych używanych w pedagogice;
3. Wyposażenie studentów w wiedzę i umiejętność jej krytycznego analizowania i interpretowania, jako podstawę poszukiwań własnej pedagogiki;
4. Pomoc w przechodzeniu od stereotypowego, potocznego myślenia o edukacji do myślenia naukowego i krytycznego;
5. Rozróżnianie potocznej wiedzy o wychowaniu od wiedzy naukowej;
6. Poznanie wieloaspektowości determinantów procesu edukacji i wychowania;
7. Umiejętność posługiwania się językiem różnych koncepcji wychowania dla opisu rzeczywistości społecznej.

Efekty kształcenia

Wiedza: W wyniku przeprowadzonych zajęć student powinien znać podstawowe pojęcia stosowane w pedagogice, posiadać elementarną wiedzę o miejscu pedagogiki w systemie nauk oraz o jej przedmiotowych i metodologicznych powiązaniach z innymi dyscyplinami nauk, rozumieć złożoność i różnorodność problemów współczesnej pedagogiki.

Umiejętności: W wyniku przeprowadzonych zajęć student powinien umieć wykorzystywać podstawową wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki w celu krytycznego analizowania problemów pedagogicznych, rozróżniać potoczną wiedzę o wychowaniu od wiedzy naukowej, posługiwać się językiem różnych koncepcji wychowania dla opisu rzeczywistości społecznej.

Kompetencje: W wyniku przeprowadzonych zajęć student powinien rozwijać świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, mieć potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego, dokonywać samooceny własnych możliwości, doskonalić nabyte umiejętności, wyznaczać kierunki własnego rozwoju i kształcenia.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Treści kształcenia

Wykłady

1. Pedagogika jako nauka
   - 1.1. Geneza pedagogiki. Dawne i współczesne rozumienie terminu „pedagogika". Pedagogika a pedagogia
   - 1.2. Przedmiot i zadania pedagogiki. Charakter pedagogiki – teoretyczno-praktyczny. Struktura i odmiany pedagogiki
   - 1.3. Miejsce pedagogiki w systemie nauk i nauki z nią współpracujące
   - 1.4. Podstawowe działy i subdyscypliny pedagogiki, przedstawiciele wybranych subdyscyplin
   - 1.5. Przedmiot i metody badań w pedagogice

2. Język pedagogiki, terminologia/kategorie pedagogiczne
   - 2.1. Wychowanie, socjalizacja, enkulturacja
   - 2.2. Samowychowanie, tożsamość, kultura
   - 2.3. Kształcenie-samokształcenie, nauczanie-uczenie się

3. Proces kształtowania się pedagogiki jako nauki
   - 3.1. Przednaukowy etap rozwoju refleksji pedagogicznej
   - 3.2. Naukowa faza rozwoju refleksji pedagogicznej
   - 3.3. Fazy rozwoju tożsamości pedagogiki – ortodoksja, heterodoksja, heterogeniczność w pedagogice

4. Polskie tradycje a współczesne doktryny wychowawcze
   - 4.1. Dydaktyka herbartowska teoretyczną podstawą tzw. szkoły tradycyjnej
   - 4.2. Dydaktyka J. Deweya jako podstawa szkoły progresywistycznej
   - 4.3. Kierunki teoretyczne we współczesnej pedagogice

5. Geneza i funkcje wychowania
   - 5.1. Geneza wychowania. Wychowanie a opieka. Wychowanie w różnych kręgach kulturowych i organizacjach życia społecznego. Dziedziny wychowania. Wychowanie jako czynność techniczna, jako działanie komunikacyjne oraz fakt kulturowy. Zagadnienia stanowienia celów wychowania
   - 5.2. Funkcje wychowania
     - 5.2.1. Najstarsze funkcje wychowania – religijne, moralne i społeczne
     - 5.2.2. Współczesne znaczenie wychowania – techniczne, kulturotwórcze, biologiczne, psychologiczne, patriotyczne, ekonomiczne, polityczne
   - 5.3. Zjawiska przemian w wychowaniu. Rozszerzanie się terenu oddziaływań wychowawczych w dół i w górę życia ludzkiego, zmiana charakteru wychowania z indywidualnego na grupowe, powstawanie nowych instytucji wychowawczych, pedagogizacja instytucji dotychczas niewychowawczych, pedagogizacja starych instytucji, pedagogizacja duszpasterstwa, zastosowanie nowych mediów do oddziaływania masowego na ludzi

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

6. Wychowanie a rozwój
   6.1. Wychowanie jako nabywanie tożsamości podmiotowej w procesie całożyciowego rozwoju
   6.2. Rozwój tożsamości człowieka w cyklu życia – przegląd wybranych teorii
   6.3. Rozwój jako cel wychowania w świetle głównych ideologii edukacyjnych
   6.4. Ideologia romantyczna – podejście liberalne
   6.5. Ideologia transmisji kulturowej – podejście konserwatywne
   6.6. Progresywizm – podejście rozwojowe

7. System edukacyjny jako system kształcenia powszechnego i ustawicznego
   7.1. Geneza i rozwój edukacji ustawicznej w Polsce i na świecie
   7.2. Istota i funkcje samokształcenia w procesie edukacji całożyciowej. Rodzaje aktywności samokształceniowej
   7.3. Społeczeństwo wychowujące a edukacja permanentna

8. Współczesne przemiany edukacji
   8.1. Przyczyny i istota kryzysu edukacyjnego w Polsce i na świecie
   8.2. Fazy rozwoju cywilizacji. Rozwój społeczeństwa informacyjnego i procesy globalizacji
   8.3. Od edukacji adaptacyjnej (instrumentalnej) ku edukacji krytyczno-kreatywnej i emancypacyjnej (podmiotowej). Od edukacji treści do edukacji wartości. Od transmisji i kształtowania (urabiania) do rozwoju i autokreacji

Ćwiczenia

1. Środowisko wychowawcze i jego znaczenie dla wychowania
   1.1. Pojęcie środowiska wychowawczego
   1.2. Przemiany współczesnego środowiska wychowawczego. Środowisko wychowawcze jako miejsce stałego bytowania człowieka oraz jako obszar wykraczający poza klasyczne instytucje edukacyjne i opiekuńcze, a także poza wymiar środowiska lokalnego
   1.3. Tradycyjne środowiska wychowawcze, rodzina, szkoła i Kościół jako środowiska najbardziej wyrazistej obecności człowieka, największych wpływów, a jednocześnie miejsca niesłychanych przeobrażeń i przesileń
   1.4. Typologia środowisk wychowawczych – środowiska naturalne i intencjonalne

2. Rodzina jako naturalne środowisko wychowawcze. Współczesne zadania i problemy rodziny. Eurosieroctwo
   2.1. Istota rodziny
   2.2. Struktura i funkcje rodziny
   2.3. Dysfunkcyjność rodziny i jej skutki
   2.4. Rodzina dawna a współczesna
   2.5. Prawa i obowiązki dziecka w rodzinie
   2.6. Typy postaw rodzicielskich i ich wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka, jego samoocenę oraz aspiracje życiowe

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

3. Grupa rówieśnicza jako naturalne środowisko wychowawcze
   - 3.1. Specyfika grupy rówieśniczej jako naturalnego środowiska wychowawczego
   - 3.2. Kategorie grup rówieśniczych
   - 3.3. Procesy i zjawiska grupowe – cele i normy grupowe, struktura społeczna, przywództwo, spoistość

4. Środowisko wychowawcze szkoły. Problemy współczesnej szkoły. Jaka szkoła? Jakie wychowanie?
   - 4.1. Miejsce szkoły w systemie oświaty
   - 4.2. Funkcje szkoły i jej działalność opiekuńczo-wychowawcza
   - 4.3. Samorządność i jej znaczenie wychowawcze
   - 4.4. Szkoła tradycyjna a edukacja we współczesnej i w szkole jutra
   - 4.5. Zasady i formy współpracy wychowawców z rodzicami
   - 4.6. Pedagogizacja rodziców jako ważne zadanie i wyzwanie dla wychowawców

5. Wychowanie w klasie szkolnej
   - 5.1. Klasa szkolna jako formalna i nieformalna grupa społeczna – struktura, atmosfera, spoistość
   - 5.2. Problem przywództwa w klasie szkolnej, przywództwo formalne i nieformalne
   - 5.3. Normy grupowe formalne i nieformalne
   - 5.4. Współzawodnictwo a współdziałanie między uczniami
   - 5.5. Style kierowania grupą – ich wpływ na atmosferę w klasie szkolnej

6. Metody i techniki poznawania wychowanków
   - 6.1. Istota i cele oraz warunki poznawania uczniów przez nauczyciela
   - 6.2. Metody, techniki i narzędzia służące poznawaniu uczniów – obserwacja, wywiad środowiskowy, ankieta, techniki socjometryczne, analiza wytworów prac dzieci
   - 6.3. Dialog jako próba wykorzystania swobodnej rozmowy w procesie poznawania uczniów

7. Nauczyciel wobec współczesnych przemian społeczno-pedagogicznych
   - 7.1. Pedeutologia jako dział pedagogiki zajmujący się zagadnieniami zawodu nauczycielskiego
   - 7.2. Poglądy polskich pedagogów na osobowość nauczyciela-wychowawcy (J.W. Dawid, Z. Mysłakowski, S. Szuman, M. Grzegorzewska)
   - 7.3. Kwalifikacje i kompetencje wychowawcy
   - 7.4. Formacja osobowa i społeczno-zawodowa wychowawcy
   - 7.5. Problemy zawodu nauczycielskiego w sytuacji przemian społeczno-ekonomicznych i edukacyjnych w Polsce i na świecie

8. Wybrane koncepcje pedagogiczne jako źródło inspiracji dla wychowawców i nauczycieli
   - 8.1. Koncepcja J. Korczaka

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

8.2. Koncepcja A. Kamińskiego
8.3. Koncepcja C. Freineta
8.4. Koncepcja A.S. Neilla
8.5. Koncepcja M. Montessori

Literatura podstawowa

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
Pedagogika. Podręcznik akademicki, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1–2, Warszawa 2003.
Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004.
Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX w.*, wyd. 2 poszerz., Kielce 1998.

Literatura uzupełniająca (w wyborze)

Antropologiczne podstawy wychowania, wyb. i oprac. R. Schulz, Warszawa 1996.
Apanowicz J., *Metodologia nauk*, Toruń 2003.
Birkenbihl V.F., *Szkoła bez stresu!*, Katowice 1999.
Czarnecki K.M., *Naukowy rozwój człowieka*, Kraków 2001.
Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995.
Dauber H., *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią a polityką*, Kraków 1997.
Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1963.
Duraj-Nowakowa K., *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Kielce 2000 (wyd. 2, Kielce 2002).
Edukacja w świecie współczesnym, red. R. Leppert, Kraków 2000.
Gordon T., *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*, Warszawa 2002.
Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
Hejnicka-Bezwińska T., *Zarys historii wychowania (1944–1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*, cz. 3–4, Kielce 1996.
Humanistyka przełomu wieków, red. J. Kozielecki, Warszawa 1999.
Janowski A., *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, wyd. 3 popr., Warszawa 1985.
Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.
Krajewski W., *Prawa nauki. Przegląd zagadnień metodologicznych i filozoficznych*, Warszawa 1998.
Krüger H.H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005.
Kunowski S., *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków 2000.
Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Toruń 1992.
Matyjas B., Ratajek Z., Trafiałek E., *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej. Zarys problematyki*, Kielce 1997.
Modernizowanie pedeutologii akademickiej, red. K. Duraj-Nowakowa, Kielce 2003.
Obszary uczenia się w przyszłości. Perspektywy pedagogiki humanistycznej, red. H. Dauber, Kraków 1997.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999.
Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
Pedagogika ogólna i subdyscypliny, red. L. Turos, Warszawa 1999.
Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych, red. S. Palka, Kraków 2004.
Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Warszawa 1981.
Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.
Szkice systemowych ujęć pedagogiki, red. M. Kaliszewska, B. Klasińska, Kielce 2010.
Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, wyd. 2 popr. i zm., Warszawa 2007.
Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 2007.
Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje i szkice*, Warszawa 2007.
Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 1996.
Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian, red. M. Cichosz, R. Leppert, Bydgoszcz 2011.

Źródła rudymentarne (wybrane hasła według tematyki wykładów)

Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, t. 1–7, Warszawa 2003–2008.
Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.

Czasopisma

„Edukacja. Studia. Badania"
„Edukacja i Dialog"
„Głos Nauczycielski"
„Hejnał Oświatowy"
„Kwartalnik Pedagogiczny"
„Wychowanie na co Dzień"

1.2. Program przedmiotu *Teoretyczne podstawy wychowania* (30 godz. wykładów, 30 godz. ćwiczeń, studia I°)

Cele kształcenia

1. Zapoznanie z naukowym statusem teorii wychowania, jej obszarami badań i działań;
2. Poznanie podstawowych pojęć, terminów i definicji w zakresie teorii wychowania;
3. Analizowanie relacji między teorią wychowania a innymi dyscyplinami pedagogicznymi oraz naukami pogranicza;
4. Nabywanie umiejętności realizacji procesu wychowania, rozwiązywanie problemów wychowawczych w świetle różnych teorii wychowania;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

5. Wdrożenie do otwartego myślenia o wychowaniu oraz przygotowanie do kreatywnego rozwiązywania problemów wychowawczych;
6. Projektowanie własnych rozwiązań problemów wychowawczych, znajomość form, metod i środków wychowania;
7. Samodzielne wiązanie procesów wychowania z innymi procesami społecznymi i edukacyjnymi.

Efekty kształcenia

Wiedza: W wyniku przeprowadzonych zajęć student powinien znać istotę teorii wychowania jako odrębnej subdyscypliny pedagogiki, posługiwać się poprawną terminologią z zakresu teorii wychowania, znać zasady i formy oraz metody i środki wychowania.

Umiejętności: W wyniku przeprowadzonych zajęć student powinien być przygotowany do rozwiązywania problemów wychowawczych w świetle różnych teorii wychowania, umieć samodzielnie wiązać procesy wychowania z innymi procesami społecznymi i edukacyjnymi.

Kompetencje: W wyniku przeprowadzonych zajęć student powinien odpowiedzialnie przygotowywać się do swojej pracy, krytycznie i refleksyjnie wzbogacać i tworzyć własny, indywidualny styl działań pedagogicznych.

Treści kształcenia

Wykłady

1. Teoria wychowania jako dyscyplina pedagogiczna
   - 1.1. Przedmiot, zadania i funkcje wychowania
   - 1.2. Podstawowe kategorie pojęciowe (wychowanie – socjalizacja – opieka)
   - 1.3. Teoria wychowania w relacji do nauk pokrewnych oraz dyscyplin pedagogicznych
   - 1.4. Metodologiczne problemy teorii wychowania
   - 1.5. Wiedza potoczna a wiedza naukowa o wychowaniu. Elementy potocznych teorii wychowania
   - 1.6. Główni przedstawiciele teorii wychowania w Polsce

2. Etapy rozwoju teorii wychowania w Polsce
   - 2.1. Pojawienie się i rozwój teorii wychowania w latach 1945–1989
   - 2.2. Okres transformacji ustrojowej (1990–1995)
   - 2.3. Równoważny rozwój pedagogiki ogólnej i teorii wychowania po 1995 roku
   - 2.4. Perspektywy teorii wychowania – krytyczne otwarcie się na różne poglądy o wychowaniu, elastyczne podejście do zagadnień wychowawczych
3. Orientacje badawcze w teorii wychowania, główne pojęcia stosowane w tych orientacjach

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

3.1. Orientacja socjologiczna
3.2. Orientacje normatywne – normatywno-ideologiczna, normatywno-filozoficzna
3.3. Orientacja socjologiczna
3.4. Orientacja eklektyczna

4. Cele działalności wychowawczej
4.1. Aksjologiczne podstawy celów wychowania
4.1.1. Hierarchia wartości
4.1.2. Ideał wychowawczy
4.2. Istota celów wychowania. Źródła celów wychowania. Funkcje celów wychowania. Kryteria klasyfikacji celów wychowania. Rodzaje celów wychowania. Struktura celów wychowania
4.3. Koncepcje stanowienia celów – naturalistyczne, socjologiczne, aksjomatyczne
4.4. Wiarygodność celów wychowania – wychowanie w aspekcie rozwojowym, społecznym, kulturowym i religijnym
4.5. Uzasadnienie dla celów wychowania – normy moralne oraz zgodność z prawami natury
4.6. Cele wychowania w świetle trzech nurtów moralności – nurt mądrości życiowej, nurt perfekcjonistyczny, nurt społeczny

5. Wartości a wychowanie. Znaczenie wartości w życiu człowieka
5.1. Pojęcie wartości w pedagogie oraz w naukach współdziałających z pedagogiką
5.2. Klasyfikacje wartości, hierarchie wartości
5.3. System wartości młodego pokolenia – stałość i zmiana
5.4. Wartości społeczne jako podstawa celów wychowania

6. Psychospołeczne warunki skutecznego wychowania
6.1. Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży, empatia, akceptacja uczniów, autentyzm wychowawców, personalistyczne rozumienie dzieci
6.2. Style wychowania – autokratyczny, demokratyczny i liberalny styl wychowania
6.3. Potrzeba pracy wychowawcy nad sobą
6.4. Minimum wiedzy na temat poznawania wychowanków (metoda obserwacji, ankiety, wywiadu, techniki socjometryczne)

7. Dziedziny wychowania
7.1. Kryteria klasyfikacji dziedzin wychowania
7.2. Wychowanie moralne jako podstawowa dziedzina wychowania
7.3. Wychowanie umysłowe jako podstawa kształtowania kultury umysłowej
7.4. Wychowanie estetyczne i znaczenie sztuki w życiu społecznym
7.5. Inne dziedziny wychowania
7.5.1. Wychowanie religijne

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

7.5.2. Wychowanie patriotyczne
7.5.3. Wychowanie seksualne
7.5.4. Wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna
7.6. Integracja dziedzin wychowania jako podstawa całościowego spojrzenia na wychowanka
7.7. Dziedziny wychowania nowe, zaniechane, przewidywane

8. Proces wychowania i jego składniki
8.1. Pojęcie i różne definicje procesu wychowania
8.2. Aspekty procesu wychowania – ciągłość, długotrwałość, dynamiczność
8.3. Struktura procesu wychowania
8.4. Dynamiczne składniki procesu wychowania
8.5. Cechy procesu wychowania

9. Sytuacja wychowawcza jako podstawa oddziaływania wychowawczego
9.1. Elementy pedagogicznego obrazu wychowania – przedmiot, podmiot, treści, kontekst
9.2. Sytuacje wychowawcze jako elementy procesu wychowania. Definicja sytuacji wychowawczej
9.3. Struktura sytuacji wychowawczej
9.3.1. Wychowawca
9.3.2. Aktualny stan rzeczy
9.3.3. Otoczenie społeczne
9.3.4. Wychowanek
9.4. Wykorzystywanie sytuacji w procesie wychowania
9.4.1. Organizowanie procesu wychowania – celowe tworzenie sytuacji wychowawczych
9.4.2. Wykorzystanie sytuacji spontanicznych w procesie wychowania

10. Zasady i formy oraz metody i środki wychowania: pojęcie, klasyfikacja, charakterystyka
10.1. Zasady wychowania według W. Szewczuka – pojęcie i charakterystyka
10.2. Formy wychowania według H. Muszyńskiego
10.3. Pojęcie metod wychowania
10.4. Klasyfikacje metod wychowania – według Z. Krzysztoszek, H. Muszyńskiego i K. Konarzewskiego
10.5. Środki wychowania – definicja, rodzaje środków ich charakterystyka

11. Kulturowe konteksty wychowania: wychowawca – wychowanek – wychowanie w kulturze popularnej
11.1. Kultura popularna (kultura konsumpcji, zmiany i szybkiego życia, kultura upozorowania, kultu ciała i seksualności, kultura „instant", prymat zmiany i szybkiego życia, koniec ideałów i triumf codzienności, poczucie mocy i rekonstrukcja wolności) jako czynnik socjalizacji młodego pokolenia
11.2. Zjawisko „rozwartych nożyc" w wychowaniu

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

11.3. Procesy amerykanizacji, germanizacji i japonizacji i ich wpływ na wychowanie
11.4. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym. Tożsamość współczesnego nastolatka – tożsamość globalna, tożsamość *on-line*, cybertożsamość
11.5. Kultura popularna jako istotna płaszczyzna działania pedagogicznego – negocjowanie z młodzieżą kształtu rzeczywistości, kształtowanie w młodzieży nawyku świadomego podejmowania wyborów odnośnie kształtu własnego „ja"

12. Współczesne zagrożenia w wychowaniu
12.1. Alkoholizm, narkomania, subkultury młodzieżowe, sekty religijne, przestępczość młodocianych, agresja i przemoc w szkole
12.2. Profilaktyka uzależnień w ramach szkoły
12.3. Instytucje wspomagające szkołę w działaniach profilaktycznych

13. Kompetencje pedagogiczne i osobowość wychowawcy
13.1. Istota i treść kwalifikacji i kompetencji pedagogicznych
13.2. Osobowość wychowawcy i jej struktura
13.3. Postawy wychowawcze. Łączenie oddziaływań wychowawczych w style wychowania
13.4. Wytwarzanie reguł postępowania wychowawczego jako podstawa spójności i systematyczności
13.5. Współczesny profil wychowawcy – opiekun, edukator, animator

Ćwiczenia

1. Kategorie i pojęcia opisujące i wyjaśniające proces wychowania w kolejnych fazach życia człowieka
1.1. Płaszczyzny życia współczesnego człowieka – rodzina, szkoła, środowisko lokalne, region, naród, krąg krajów, świat – globalna wioska
1.2. Wychowanie jako główne pojęcie teorii wychowania – pojęcie wychowania, wielość definicji wychowania, klasyfikacja definicji wychowania, wychowanie jako działanie bezpośrednie lub pośrednie, cechy wychowania, dynamizmy wychowania
1.3. Inne pojęcia konstytutywne teorii wychowania – samowychowanie, socjalizacja, enkulturacja, kultura, rozwój, tożsamość

2. Współczesne koncepcje wychowania
2.1. Wychowanie według koncepcji behawiorystycznej
2.2. Wychowanie według koncepcji humanistycznej
2.3. Wychowanie według koncepcji psychospołecznej
2.4. Transgresyjne ujęcie wychowania

3. Teleologiczny wymiar wychowania
3.1. Ideał, wzorce i cele wychowania. Różne określenia ideału wychowania. Współzależność ideału i celów wychowania

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

3.2. Historyczna zmienność ideału wychowania
3.3. Struktura ideału wychowania
3.4. Ideał a idol
3.5. Godne preferencji cele wychowania – altruizm, tolerancja, poczucie odpowiedzialności, wolność, sprawiedliwość, zdrowie psychiczne
3.6. Kontrowersje wokół celów wychowania

4. Wychowanie a wartości
4.1. Istota wartości w pedagogice, klasyfikacje wartości. Rola wartości w wychowaniu. Prymat wartości nad celami wychowania
4.2. Wychowanie do wartości we współczesnym świecie
4.3. Rola mass mediów w kreowaniu świata wartości współczesnego młodego pokolenia
4.4. Internet źródłem wiedzy i problemów wychowawczych
4.5. Wychowanie do racjonalnego i odpowiedzialnego korzystania z mass mediów

5. Metody wychowania
5.1. Metoda nagradzania wychowawczego i jej skuteczność
5.2. Metoda karania. Mity dotyczące skuteczności karania
5.3. Metoda modelowania – wychowanie własnym przykładem
5.4. Dialog i dyskusja w wychowaniu – metody perswazyjne
5.5. Wychowanie do odpowiedzialności – metoda zadaniowa

6. Podmiotowość w wychowaniu
6.1. Istota podmiotowości, podmiotowość a wolność i odpowiedzialność. Aksjologiczne warunki podmiotowości – szacunek, akceptacja i uczciwość
6.2. Podmiotowość a przedmiotowość, techniczność. Instrumentalne traktowanie wychowanków jako przeciwieństwo ich upodmiotowienia
6.3. Podmiotowość i podmiot w tradycji humanistycznej i współczesnych interpretacjach
6.4. Szkoła miejscem wychowania podmiotowego, współpracy i współdziałania z uczniami

7. Błędy w wychowaniu
7.1. Pojęcie błędów w wychowaniu
7.2. Klasyfikacja błędów w wychowaniu, błędy ciepłe i zimne, koło błędów w wychowaniu
7.3. Przyczyny powstawania i szkodliwość błędu wychowawczego
7.4. Skutki błędów w wychowaniu
7.5. Przeciwdziałanie błędom w wychowaniu

8. Trudności wychowawcze
8.1. Pojęcie trudności wychowawczych
8.2. Przyczyny trudności wychowawczych
8.2.1. Przyczyny tkwiące w uczniach

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

8.2.2. Przyczyny występujące w środowisku rodzinnym
8.2.3. Przyczyny istniejące w środowisku szkolnym
8.3. Profilaktyka – diagnoza – terapia trudności wychowawczych
8.4. Znaczenie współpracy rodziny i szkoły w procesie eliminowania trudności i niepowodzeń wychowawczych

9. Problematyka współczesnych środowisk wychowawczych
9.1. Charakterystyka głównych środowisk wychowawczych. Środowiska naturalne i intencjonalne
9.2. Rodzina i grupa rówieśnicza jako naturalne środowiska wychowawcze
9.3. Szkoła, internat, świetlica szkolna, domy dziecka, świetlice terapeutyczne, zakłady wychowawcze i rodzinne domy dziecka jako intencjonalne środowiska wychowawcze

10. Nowe pojęcia współczesnej teorii wychowania
10.1. Ambiwalencja – kulturowy kontekst wychowania
10.2. Tożsamość – rozwojowy kontekst wychowania
10.3. Decentracja – społeczny kontekst wychowania

11. Zasada *fair play* jako szansa i wyzwanie dla współczesnej rzeczywistości wychowawczej
11.1. Geneza zasady *fair play* (czystej gry)
11.2. Zasada *fair play* jako źródło wartości moralnych (sprawiedliwość, godność, tolerancja, szacunek)
11.3. Sposoby przekazywania wychowankom wartości tkwiących w zasadzie *fair play*

Literatura podstawowa

Kubiak-Szymborska E., Zając D., *Podstawowe problemy teorii wychowania*, Bydgoszcz 2006.
Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2004.
Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2010.
Pedagogika. Podręcznik akademicki, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1–2, Warszawa 2003.

Literatura uzupełniająca (w wyborze)

Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.
Adamski F., *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*, Kraków 1993.
Antropologiczne podstawy wychowania, wyb. i oprac. R. Schulz, Warszawa 1996.
Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2002.
Chrost S., *Homo capax Dei jako ideał wychowania*, Kraków 2013.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Dąbrowska T.E., Wojciechowska-Charlak B., *Między praktyką a teorią wychowania*, Lublin 1997.
Duraj-Nowakowa K., *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Kielce 2002 (wyd. 2, Kielce 2002).
Dziecko w świecie rodziny, red. B. Dymara, Kraków 1998.
Dziecko w świecie szkoły, red. B. Dymara, Kraków 1998.
Dziewięcki M., *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002.
Ernst K., *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Warszawa 2002.
Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań 1993.
Gadacz T., *O umiejętności życia*, Kraków 2002.
Gara J., *Człowiek i wychowanie*, Warszawa 2007.
Gara J., *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Warszawa 2009.
Gara J., *Pedagogiczne implikacje pedagogiki dialogu*, Kraków 2008.
Gęsicki J., *Jak nie zwariować w szkole. Niepedagogiczny poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa 1992.
Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.
Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 2000.
Górniewicz J., *Teoria wychowania. Wybrane problemy*, Olsztyn 2008.
Grzywak-Kaczyńska M., *Trud rozwoju*, Warszawa 1988.
Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1988.
Gutek G., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
Homplewicz J. *Etyka pedagogiczna*. *Podręcznik dla wychowawców*, Warszawa 1996.
Jamrożek B., Sobczyk J., *Komunikacja interpersonalna*, Warszawa 2000.
Janowski A., *Uczeń w teatrze życia*, Warszawa 1989.
Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1987.
Łobocki M., *ABC wychowania*, Lublin 2003.
Mariański J., *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*, Lublin 1990.
Miller R., *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981.
Muszyńska E., *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko – dorosły*, Poznań 1995.
Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1981.
Nakoneczna D., *Wychowanie jako zadanie*, Warszawa 1992.
Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, t. 1, Kraków 2003.
Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 1995.
Sawicki M., *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996.
Schaefer K., *Jak przeżyć szkołę*, Gdańsk 2005.
Schulz von Thun F., *Sztuka rozmawiania*, Kraków 2001.
Śliwerski B., *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków 1996.
Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993.
Teoria wychowania estetycznego, red. I. Wojnar, Warszawa 1997.
Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian, red. M. Cichosz, R. Leppert, Bydgoszcz 2011.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Źródła rudymentarne (wybrane hasła według tematyki wykładów i ćwiczeń)
Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, t. 1–7, Warszawa 2003–2008.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
Pedagogika. Leksykon, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.

Czasopisma
„Edukacja"
„Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze"
„Wychowanie na co Dzień"
„Wychowawca"

1.3. Program przedmiotu *Pedagogika ogólna* (15 godz. wykładów, 15 godz. ćwiczeń, studia II°)

Cele kształcenia
1. Ukazanie złożoności i różnorodności problemów współczesnej pedagogiki;
2. Zachęcanie studentów do głębszego wejścia w kulturę naukową pedagogiki;
3. Rekonstrukcja i dekonstrukcja podstawowych kategorii pojęciowych używanych w pedagogice;
4. Wyposażenie studentów w twórczą wiedzę i umiejętności krytycznej analizy jako podstawę poszukiwań własnej pedagogiki;
5. Umiejętność przechodzenia od obciążonego stereotypami, potocznego myślenia o edukacji do myślenia naukowego i krytycznego;
6. Rozróżnianie potocznej wiedzy o wychowaniu od wiedzy naukowej;
7. Rozumienie wieloaspektowości determinantów procesu edukacji i wychowania;
8. Umiejętność posługiwania się językiem różnych koncepcji wychowania dla opisu rzeczywistości społecznej.

Efekty kształcenia

Wiedza: W wyniku przeprowadzonych zajęć student powinien być świadomy złożoności i różnorodności problemów współczesnej pedagogiki, na poziomie rozszerzonym posługiwać się poprawną terminologią pedagogiczną, mieć pogłębioną i rozszerzoną wiedzę o źródłach i miejscu pedagogiki w systemie nauk oraz o jej powiązaniach z innymi dyscyplinami nauk, mieć pogłębioną i uporządkowaną wiedzę o współczesnych kierunkach rozwoju pedagogiki, jej nurtach i systemach pedagogicznych, rozumieć ich historyczne i kulturowe uwarunkowania, rozróżniać potoczną wiedzę o wychowaniu od wiedzy naukowej.

Umiejętności: W wyniku przeprowadzonych zajęć student powinien zdobyć umiejętność pogłębionego rozumienia rzeczywistości edukacyjnej, umieć wykorzystywać i integrować wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz powiązanych z nią dyscyplin w celu analizy złożonych problemów edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Kompetencje: W wyniku przeprowadzonych zajęć student powinien być twórczy, krytyczny i niestereotypowy w poszukiwaniu własnej pedagogii, mieć pogłębioną świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumieć potrzebę ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego, mieć pozytywne nastawienie do budowania warsztatu pracy pedagoga.

Treści kształcenia

Wykłady

1. Pedagogika jako nauka. Miejsce pedagogiki w systemie nauk. Podstawowe działy i subdyscypliny pedagogiki
   1.1. Geneza pedagogiki jako nauki. Pojęcie i struktura pedagogiki. Pochodzenie nazwy. Dawne i współczesne rozumienie. Pedagogika i pedagogia. Pedagogika teoretyczna. Pedagogika praktyczna. Pedagogika jako działanie twórcze (wychowanie jako sztuka). Pedagogika jako działanie naśladowcze, wykonawcze (wychowanie jako technika). Pedagogika jako teoria celów (teleologia). Pedagogika jako teoria oddziaływań. Pedagogika jako nauka empiryczna
   1.2. Zależność pedagogiki od innych dziedzin wiedzy. Społeczno-kulturowe uwarunkowania wiedzy pedagogicznej. Różnice między pedagogiką rozumianą jako nauka i jako filozofia wychowania. Nauki społeczne i ich związki z pedagogiką ogólną (filozofia, psychologia, socjologia, antropologia). Związek pedagogiki z innymi dyscyplinami naukowymi (nauki przyrodnicze)
   1.3. Podstawowe działy i subdyscypliny pedagogiki. Wybitni przedstawiciele wybranych subdyscyplin pedagogicznych

2. Historyczny proces kształtowania się różnych typów wiedzy o edukacji oraz ich współczesny status i przydatność
   2.1. Etapy rozwoju refleksji pedagogicznej. Etap przednaukowy (pedagogika spekulatywna, etap mądrości wychowania, etap paidei). Etap naukowy (technologia szkolnego uczenia się J.F. Herbarta, indywidualizm pedagogiczny, socjologizm, pedagogika eksperymentalna, pedagogika normatywna, pedagogika czysta, pedagogika heterogeniczna)
   2.2. Dydaktyka herbartowska teoretyczną podstawą tzw. szkoły tradycyjnej. Dydaktyka J. Deweya jako podstawa szkoły progresywistycznej. Kierunki teoretyczne w polskiej pedagogice XX wieku

3. Filozoficzne oraz psychologiczne podstawy koncepcji wychowawczych. Teorie a ideologie wychowawcze
   3.1. Cztery grupy definicji wychowania – prakseologiczna, ewolucyjna, sytuacyjna, adaptacyjna
   3.2. Teorie rozwoju – czynniki rozwojowe człowieka (endogenne, egzogenne), teoria konwergencji, teoria trójczynnikowa
   3.3. Współczesne doktryny i ideologie wychowania – ideologia romantyczna (podejście liberalne), ideologia transmisji kulturowej (podejście konserwatywne), progresywizm (podejście rozwojowe)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

4. Przemiany cywilizacji XXI wieku a tożsamość pedagogiki
   4.1. Istota kryzysu edukacyjnego we współczesnym świecie i w Polsce
   4.2. Przemiany cywilizacji i ich wpływ na edukację
   4.3. Od edukacji adaptacyjnej (instrumentalnej) ku edukacji krytyczno-kreatywnej i emancypacyjnej (podmiotowej). Od edukacji treści do edukacji wartości. Od transmisji i kształtowania (urabiania) do rozwoju i autokreacji
   4.4. Założenia i kierunki przemian edukacyjnych w Polsce. Wychowanie do demokracji. Koncepcja edukacji podstawowej, szkolnictwo średnie, uniwersytety i wyższe uczelnie. Fundamentalne filary edukacji. Znaczenie edukacji ustawicznej

5. Spory o status nauk humanistycznych. Pozytywizm – antypozytywizm, naturalizm – antynaturalizm. Aporie pedagogiczne a struktura wiedzy pedagogicznej
   5.1. W poszukiwaniu tożsamości naukowej pedagogiki. Spory i dylematy. Konsekwencje przełomu metodologicznego („antypozytywistycznego") w naukach społecznych dla metodologii pedagogiki
   5.2. Dwoistość metodologiczna współczesnej pedagogiki. Status metodologiczny pedagogiki jako nauki według wzorca pozytywistycznego. Rozwój metodologii pedagogiki w nurcie humanistycznie zorientowanym. Aporie pedagogiczne a struktura wiedzy pedagogicznej
   5.3. Wpływ myśli postmodernistycznej na sytuację naukową pedagogiki (znoszenie dualizmu metodologicznego)

6. Stereotypy w myśleniu o edukacji i pedagogice
   6.1. Istota i funkcje stereotypów w pedagogice
   6.2. Stereotypy o edukacji, o nauczycielach, o szkole
   6.3. Stereotypy w myśleniu studentów o pedagogice

7. Istota nowych zjawisk pedagogicznych: rozwój, tożsamość, podmiotowość, dialog
   7.1. Pojęcie rozwoju i zmian rozwojowych oraz optymalizacji rozwoju. Podstawowe problemy rozwoju – dziedziczność czy środowisko, ciągłość czy stadialność, ogólność czy specyficzność rozwoju, procesy, za pomocą których dokonuje się rozwój. Istota wybranych koncepcji rozwoju – J. Piageta, L. Wygotskiego, teorie przetwarzania informacji
   7.2. Istota tożsamości. Popularność pojęcia i jego odcienie znaczeniowe. Rodzaje i struktura tożsamości. Stadia rozwoju tożsamości. Aktualność problematyki tożsamości w pedagogice – szkoły w obliczu jednej i wielu tożsamości, tożsamość globalnego nastolatka, tożsamość współczesnego mieszkańca postmodernistycznego świata
   7.3. Istota podmiotowości i jej koncepcje. Komponenty podmiotowości. Psychologiczne uwarunkowania podmiotowości i jej funkcje. Nauczyciel i uczeń w wychowaniu podmiotowym. Dwojakie rozumienie podmiotowości w wychowaniu – podmiotowość jako wychowanie podmiotowe, podmiotowość jako cel wychowania

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

7.4. Źródła dialogu. Istota dialogu, zawartość treściowa, cele dialogu. Rodzaje dialogu – dialog z arbitrem i dialog bez arbitra; dialog rzeczowy, personalny, egzystencjalny. Forma dialogu. Dialog a podmiotowość

Ćwiczenia

1. Preprofesjonalizacja studentów pedagogiki przez tworzenie warsztatu prac naukowych
   1.1. Potrzeba tworzenia warsztatu pedagoga
   1.2. Istota i składniki warsztatu pracy studenta pedagogiki
   1.3. Kształtowanie umiejętności poszukiwania potrzebnej literatury
   1.4. Fazy i zasady studiowania literatury przedmiotu
   1.5. Sposoby sporządzania i archiwizowania notatek (cytaty, streszczenia, komentarze)

2. Pojęcia konstytutywne w pedagogice – ich rekonstrukcja i dekonstrukcja
   2.1. Wychowanie, socjalizacja, enkulturacja
   2.2. Samowychowanie, tożsamość, kultura
   2.3. Kształcenie, nauczanie-uczenie się
   2.4. Słownik nowej generacji pojęć w pedagogice

3. Środowiska wychowania naturalne i intencjonalne
   3.1. Typologia środowisk wychowawczych. Struktura i funkcje rodziny. Dysfunkcyjność rodziny i jej skutki. Rodzina dawna i współczesna. Prawa i obowiązki dziecka w rodzinie. Typy postaw rodzicielskich i ich wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka, jego samoocenę i aspiracje życiowe
   3.2. Środowisko wychowawcze szkoły. Miejsce szkoły w systemie oświaty. Funkcje szkoły i jej działalność opiekuńczo-wychowawcza. Samorządność i jej znaczenie wychowawcze. Formy współpracy wychowawcy z rodzicami wychowanków
   3.3. System wychowania w klasie szkolnej. Klasa szkolna jako formalna i nieformalna grupa społeczna – struktura, atmosfera i spoistość. Problem przywództwa w klasie szkolnej. Normy grupowe formalne i nieformalne. Praca wychowawcy – poznawanie uczniów. Style kierowania grupą – ich wpływ na atmosferę w klasie szkolnej. Poznawanie uczniów (obserwacja, wywiad środowiskowy, techniki socjometryczne)

4. Ważniejsze systemy i kierunki pedagogiczne
   4.1. System a kierunek pedagogiczny
   4.2. System naukowy J.F. Herbarta, kierunek szkoły tradycyjnej
   4.3. Kierunek „nowego wychowania", pedagogika pragmatyzmu
   4.4. Personalizm i humanizm we współczesnych systemach pedagogicznych
   4.5. Wybrane polskie klasyfikacje prądów i kierunków pedagogiki

5. Główne problemy współczesnego wychowania
   5.1. Patologie społeczne, niedostosowanie społeczne, przemoc w rodzinie, agresja rówieśnicza

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

5.2. Subkultury młodzieżowe i ich odmiany – zagrożenie współczesnego wychowania?
5.3. Sekty – ich istota, rodzaje i mechanizmy działania, wpływ na proces wychowania
5.4. Uzależnienia starszego i nowszego typu – narkomania, alkoholizm, nikotynizm, konsumeryzm, uzależnienie od komputera, fonoreksja, anoreksja, zaburzenia odżywiania i inne

6. Wyzwania i inspiracje w pedagogice współczesnej: edukacja globalna, równoległa oraz ustawiczna
6.1. Edukacja globalna jako nowy nurt filozoficznej refleksji nad edukacją. Edukacja globalna a edukacja wielokulturowa, dialog międzykulturowy. Edukacja globalna a lokalna
6.2. Istota i cechy edukacji równoległej – nieszkolnej. Elementy edukacji równoległej – ośrodki wychowania naturalnego, placówki opieki wychowawczej dla dzieci i młodzieży, wspomagające ich rozwój, instytucje bezpośredniego upowszechniania kultury, środki masowego przekazu. Pozytywne i negatywne aspekty edukacji równoległej
6.3. Geneza i rozwój edukacji ustawicznej w Polsce i na świecie. Istota i funkcje samokształcenia w edukacji całożyciowej. Konsekwencje edukacji ustawicznej dla społeczeństwa wychowującego. Kształcenie permanentne a edukacja równoległa i globalna

Literatura podstawowa

Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.
Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
Pedagogika. Podręcznik akademicki, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1–2, Warszawa 2003.
Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze, red. A. Bogaj, Warszawa–Kielce 2001.
Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.
Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004.

Literatura uzupełniająca (w wyborze)

Antropologiczne podstawy wychowania, wyb. i oprac. R. Schulz, Warszawa 1996.
Apanowicz J., *Metodologia nauk*, Toruń 2003.
Birkenbihl V.F., *Szkoła bez stresu!*, Katowice 1999.
Bogaj A., *Kształcenie ogólne. Między tradycją a nowoczesnością*, Warszawa 2000.
Czarnecki K.M., *Naukowy rozwój człowieka*, Kraków 2001.
Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995.
Dauber H., *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią a polityką*, Kraków 1997.
Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1963.
Dobrołowicz J., *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków 2013.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Duraj-Nowakowa K., *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Kielce 2000 (wyd. 2, Kielce 2002).
Duraj-Nowakowa K., *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2002 (wyd. 2, Kraków 2003).
Duraj-Nowakowa K., *Źródła podejść do pedagogiki. Zarys problemów*, Kielce 2005.
Edukacja w świecie współczesnym, red. R. Leppert, Kraków 2000.
Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. 1, *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, Poznań 2006.
Gordon T., *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*, Warszawa 2002.
Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
Hejnicka-Bezwińska T., *Zarys historii wychowania (1944–1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*, cz. 3–4, Kielce 1996.
Humanistyka przełomu wieków, red. J. Kozielecki, Warszawa 1999.
Janowski A., *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, wyd. 3 popr., Warszawa 1985.
Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.
Krajewski W., *Prawa nauki. Przegląd zagadnień metodologicznych i filozoficznych*, Warszawa 1998.
Krüger H.H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005.
Kunowski S., *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków 2000.
Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Toruń 1992.
Matyjas B., Ratajek Z., Trafiałek E., *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej. Zarys problematyki*, Kielce 1997.
Obszary uczenia się w przyszłości. Perspektywy pedagogiki humanistycznej, red. H. Dauber, Kraków 1997.
Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999.
Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
Pedagogika ogólna i subdyscypliny, red. L. Turos, Warszawa 1999.
Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych, red. S. Palka, Kraków 2004.
Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 2, *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Toruń 2007.
Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.
Witkowski L.: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, wyd. 2 popr. i zm., Warszawa 2007.
Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 2007.
Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje i szkice*, Warszawa 2007.
Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013.
Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Łódź 2009.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 1996.
Wróbel A., *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Łódź 2014.
Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian, red. M. Cichosz, R. Leppert, Bydgoszcz 2011.

Źródła rudymentarne (wybrane hasła według tematyki wykładów i ćwiczeń)

Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, t. 1–7, Warszawa 2003–2008.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
Pedagogika. Leksykon, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.

Czasopisma

„Edukacja. Studia. Badania”
„Edukacja i Dialog”
„Głos Nauczycielski”
„Hejnał Oświatowy”
„Kwartalnik Pedagogiczny”
„Wychowanie na co Dzień”

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

2. Inwentarz pojęć pedagogicznych (w wyborze)

W szkicowaniu obrazu warsztatu pracy istotnym zadaniem stało się także zgromadzenie pojęć pedagogicznych, znajomość aparatury pojęciowej stanowi bowiem ważny element w pracy naukowej, badawczej, i to tym bardziej teraz, kiedy obserwuje się nasilenie zjawiska permanentnego wzbogacania słownika pedagogicznego. Załączony wykaz pojęć może przyczynić się też do stymulowania rozwoju i ukierunkowywania zainteresowań studentów pedagogiki, a także sprzyjać podjętym przez nich procesom samoedukacji.

Funkcją słownika jest to, że jako jądro językowej artykulacji myślenia pobudza to myślenie lub przeciwnie – jest barierą, która nie dopuszcza do głosu nawet tych zjawisk, które znajdują się w zasięgu „ręki wychowawczej”[1]. „Terminy nie są […] cegłami, z których można budować raz szopę, a raz katedrę […]. Wskazują na konieczność jasnego uświadamiania sobie powiązania aparatury pojęciowej z teoriami, z których zostały zaczerpnięte, i wpływu, jaki wywierają na nie uogólnienia”[2]. Tu zostały one uporządkowane alfabetycznie. Załączony wykaz jest wynikiem pracy grupowej studentów na seminariach licencjackim i magisterskim, prowadzonych pod moim kierunkiem, a także zajęć dydaktycznych na takich przedmiotach podstawowych, jak np. jak pedagogika ogólna, teoretyczne podstawy wychowania, systemy pedagogiczne. Nie jest to lista zamknięta, stanowi ona raczej pewien drogowskaz, powinna wywołać liczne skojarzenia i powiązania między pojęciami oraz próbę osadzenia ich w konkretnych teoriach oraz w obszarze własnych działań i praktyk pedagogicznych. Winna ona być uzupełniana i korygowana przez studentów w miarę pogłębiania się ich wiedzy, umiejętności i kompetencji pedagogicznych. Może także stać się czynnikiem wyzwalającym i optymalizującym przekraczanie własnych kompetencji językowych[3].

Natomiast jeśli chodzi o wyjaśnianie pojęć ujętych w poniższym wykazie oraz przykład ich opisu, to nie jest to przedmiotem tego załącznika, zostało jednak zaprezentowane w pracy w świetle podejścia systemowego, które legło u podstaw opracowania koncepcji warsztatu prac naukowych studentów pedagogiki. Według tego podejścia wpierw więc należy przedstawić istotę danego pojęcia, problemu, zjawiska (należy zatem odpowiedzieć na pytanie – *Co to jest?*), następnie scharakteryzować jego rodzaje i struktury (*Jakie to jest?*) i na końcu przejść do określenia funkcji jako czynników, celów oraz uwarunkowań (*Czemu to służy?*)[4]. Wszystkie zagadnienia zaprezentowane w niniejszej pracy, poczynając od głównego – warsztatu pracy i nauki studentów pedagogiki – a kończąc na szczegółowych, np. takich, jak zainteresowania,

---

[1] L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, wyd. 2 popr. i zm., Warszawa 2007, s. 232.

[2] J. Szczepański, *Odmiany czasu teraźniejszego*, wyd. 2 rozszerz., Warszawa 1973 (cyt. za: K.M. Czarnecki, *Naukowy rozwój człowieka*, Kraków 2001).

[3] Por. L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka*, s. 235.

[4] Przykłady opracowań wybranych pojęć metodologicznych por. B. Klasińska, *Systemologiczny profil metodologii pedagogiki*, w: *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*, s. 38–60.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

aspiracje i orientacje życiowe studentów, wartości i postawy, zostały właśnie w ten sposób opisane i stanowią egzemplifikacje mogące posłużyć studentom we własnych zmaganiach w przygotowywaniu się do zajęć różnego typu oraz do pisania prac zaliczeniowych, a także magisterskich.

A – aberracja; aborcja; abstynencja; acedia; adaptacja; adaptacyjna pedagogika; adekwatność naukowa; ADHD; adiunkt; adolescencja; adopcja; afirmacja; agnostycyzm; agos; agresja; agresor; akceptacja; aklimatyzacja; akomodacja; aksjologia; aksjomat; akt przemocy; aktywność; akulturacja; alfabetyzacja edukacyjna; algorytm; alkoholizm; altruizm; ambiwalencja; amerykanizacja; analfabetyzm; analiza: badań, dokumentów, literatury, problemu, tematu, treści; anarchia żywieniowa; andragogika; andrologia; aneksy; animizm; ankieta; anomia; anonimowy alkoholik; anoreksja: kulturowa, naukowa, szkolna; antropologia; antypedagogika; apatia; aporie pedagogiczne; aproksymacja; aretologia; argument naukowy; arkusz obserwacyjny; artykuł naukowy; asertywność; aspiracje życiowe; aspołeczność; asymilacja; asystent naukowy; atomizm; autoagresja; autobiografia; autodestrukcja; autodiagnoza; autoetnografia; autokoncepcja; autokrytyka; autonomia; autor pracy; autorstwo: pracy, rozdziału; autorytarne wychowanie; autorytaryzm; autorytet: ujarzmiający – wyzwalający, wewnętrzny – zewnętrzny.

B – badacz; badania: diagnostyczne, dystansowe, eksperymentalne, ilościowe, innowacyjne, jakościowe, kazuistyczne, panelowe, pilotażowe, podłużne, podstawowe, poprzeczne, praktyczne, próbne, stosowane, teoretyczne, terenowe, w działaniu, weryfikacyjne; bajkoterapia; behawiorystyczna pedagogika; behawioryzm; bezdomność; bezrobocie; bibliografia; biblioterapia; bierność; biografia; biologia wychowania; biologizm; bios; błąd: badawczy, naukowy, wychowawczy; błędne koło; bodziec; bulimia; bunt młodzieżowy.

C – case study; case work; cecha: przedmiotu, psychiczna; cele badawcze (główny, poznawczy, praktyczny – teoretyczny, szczegółowy), nauczania, resocjalizacji, wychowania; centyl; charakter; charakteropatia; charytatywność; choroba: alkoholowa, sieroca, więzienna; chuligan; ciekawość naukowa; cierpienie; cierpliwość; ciężar; CPR (Centrum Pomocy Rodzinie); cyberetnografia; cybernetyka; cyberprzemoc; cyberprzestrzeń; cybertożsamość; cywilizacja: przemysłowa, rolnicza, techniczna; czas wolny; czasopismo naukowe; człowiek; człowieka koncepcje; czujność; czułość macierzyńska; czynniki: egzogenne, endogenne, zakłócające; czynności badawcze.

D – DDA (dorosłe dzieci alkoholików); decentralizacja; dedukcja; deficyt; definicja; degradacja; demokratyczny styl wychowania; demoralizacja; deontologia; depresja; deprywacja; desocjalizacja; desperacja; destrukcja; destygmatyzacja; detoks; dewiacja; dewiant; dezaprobata społeczna; dezintegracja; dezorganizacja; diagnoza; dialektyka; dialog: bez arbitra – z arbitrem, egzystencjalny, informacyjny, negocjacyjny, personalny, rozumiejący, rzeczowy; DINKS (Double Income No Kids); dobór: faktów naukowych, próby badawczej; dogoterapia; dojrzewanie: biologiczne, naukowe; dokładność badań naukowych; doktor; doktor habilitowany; doktryna edukacyjna;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

dokumentacja: badań, naukowa; dokumenty; doświadczenie: grupowe, indywidualne, naukowe, społeczne; dom; dom dziecka; domy: pomocy społecznej, terapeutyczne; doniesienie naukowe; dopalacze; dopamina; doradztwo; dorosłość; dowartościowanie; dron parents; drugoroczność; drunkoreksja; dydaktyka; dydaktyzm; dyletantyzm naukowy; dynamizmy wychowania; dyscyplina; dysertacja naukowa; dysfunkcjonalność; dyskusja: dydaktyczna, filozoficzna, naukowa, nieszkolna – szkolna, panelowa, problemowa, religijna, społeczna, swobodna, twórcza; dysleksja; dysonans moralny, poznawczy; dysortografia; dystraktory; dyżur; działalność: badawcza, naukowa, popularyzatorska; dziecko; dzieciństwo; dziedziczenie; dziedziny wychowania; dziennik obserwacji.

E – edukacja; efekt; ego; egocentryzm; egoista; eksdewiant; ekskluzja; ekspert; eksperyment pedagogiczny; ekstrawertyk; elastyczność nauczania; eliminacja; elokwencja; emancypacja; emancypacyjna pedagogika; emergentyzm; emocje; empatia; empiryzm; endorfina; enkulturacja; entropia; epistemologia; ergonomia stanowiska pracy naukowej; esej pedagogiczny; esencjalizm; etap: leczenia, rozwoju; etapy badań naukowych; etiologia; etniczność – nowa etniczność; etnoedukacja; etnografia; etnograficzne badania; etnometodologia; etnopedagogia; etnopedagogika; etnopsychologia; etnosocjologia; etos; etyka: badań pedagogicznych, studiowania; etykieta; etykietyzacja; euforia; eutanazja.

F – facylitator; fakt: naukowy, wychowawczy; falsyfikat; familiologia; fanaberia; fantazja twórcza; fascynacja; faza badań; fazy: procesu resocjalizacji; rozwojowe; fenomenografia; fenomenologia; fikcja naukowa; filozof; filozofia; filozofia: badań, wychowania; filozofowanie; fiszka; fizyczne uzależnienie; fobia; fonoreksja; forma organizacyjna wychowania; forma pracy; formy współpracy; fragmentaryczność; freganizm; freudyzm; frustracja; fundamentalizm; funkcja nauki; funkcje; funkcjonowanie społeczne; funktor; furia.

G – galerianki; gang; gender; genderyzym; generalizacja; genetyka; geneza: nauki, pracy badawczej; genogram; geny; geragogika; gerontologia; gestalt; gestaltu pedagogika; gestaltyzm; globalizacja; globalizm; globalna wioska; głód: alkoholowy, narkotykowy, nikotynowy; gniew; gnoseologia; gnoza; granica; grupa: kontrolna, rówieśnicza, społeczna, wychowawcza; gryps; grypsera; gwałt; gwara więzienna.

H – halucynacje; harmonia; harmonogram badawczy; hazard; hebefilia; hebologia; hegemonia; helicopter parents; herbartyzm; hermeneutyczno-moralna wiedza; hermeneutyka; heroina; heterodoksja w pedagogice; heterogeniczność w pedagogice; heteronomia; hierarchia wartości; hipnoza; hipochondryk; hipoterapia; hipoteza badawcza; histeria; histogram; historia: nauki, wychowania; HIV; holizm; homo amans; homo capax Dei; homo creator; homo domesticus; homo esteticus; homo faber; homo habilis; homo insciens; homo loquens; homo ludens; homo mediens; homo oeconomicus; homo patiens; homo politicus; homo religiosus; homo sapiens; homo sociale; homo viator; homoseksualizm; hormony; hospitacja: diagnostyczna, koleżeńska, lustrzana, oceniająca; hospitalizacja; humanistyczna pedagogika; humanitas; humanizm.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

I – idea; idealizm; ideał wychowawczy; identyfikacja; ideologia wychowania; idol; iloraz inteligencji; ilość materiałów badawczych; impuls; indukcja; indykator; indywidualizm; informacja naukowa; informacyjne społeczeństwo; inicjacja alkoholowa; iniekcja; inkluzja społeczna; inkulturacja; inność; inny: bliźni, drugi, dziki, marginalizowany, odmienny, przyjaciel, różny, swój, wykluczony, zdziczały; instrukcja; instynkt; instynkt: macierzyński, pierwotny, samozachowawczy; instytucja; integracja; inteligencja; intencjonalność; interakcjonizm symboliczny; interdyscyplinarny; internalizacja; interpretacja: badań, faktu, zjawiska; interwencja; introwertyk; intuicja; inwencja; irracjonalizm; izolacja.

J – ja; ja: nasycone, zniewolone; jadłowstręt; jakościowe badania; jakość: kształcenia, materiałów badawczych, naukowa, życia; jasność naukowa; jawność; jaźń; jednomyślność; jednostka; jedność; język badań; jurysdykcja; juwenalia.

K – kafeteria; kanibalizm; kara; kat; klasa szkolna; klasyfikacja; klauzura; kleptomania; klika; kłamstwo; kłótnia; koalkoholizm; kodeks: etyczny (badań), karny, opiekuńczy, rodzinny; kodowanie danych; koedukacja; kohabitacja; kokaina; kolega; kompensacja; kompetencje; komplementarność; kompromis; komunikacja; komunikacja interpersonalna; koncepcja badań; konferencja: metodyczna, naukowa; konflikt; konformizm; konfrontacja; konieczność; konkluzja; konkubent; konkubina; konkubinat; konkurencja; konsekwencja; konserwatywna pedagogika; konserwatyzm; konspekt: pracy, zajęć dydaktycznych; konstrukcja pojęć; konstruktywizm; konstruktywne myślenie; konstytucja; konsumeryzm; kontrkultura; kontrola: eksperymentalna, społeczna; koreferat; korekta pracy; korelacja; korelacji współczynnik; kradzież; kryminologia; kryteria socjometryczne; krytyka naukowa; kryzys; krzywa Gaussa; krzywda; kształcenie: blokowe, elementarne, kadry naukowej, ogólne, propedeutyczne, techniczne, zintegrowane; kultura: chłopska, duchowa, „instant", konsumpcji, kultu ciała i seksualności, ludowa, masowa, materialna, naukowa, niższa, pedagogiczna, popularna, symboliczna, upozorowania, wyższa; kulturotechnika; kurator sądowy; kuratorium oświaty i wychowania; kwestionariusz.

L – labilność; laboratorium; laik; LAT (Living Apart Together); leczenie; lekarz; lekceważenie; lekcja; leki; lekkomyślność; lekomania; leksykon; lenistwo; letni wypoczynek dzieci i młodzieży; lęk; liberalizm; liberalna pedagogika; liberalne wychowanie; liczba pomiarów; liczebność próby; literatura: beletrystyczna, naukowa, popularnonaukowa, przedmiotu; litość; logika; lojalność; los; los-angelizacja; losowanie próby badawczej; losowy dobór próby; LSD (Limited Slip Differential).

Ł – łamanie norm, prawa.

M – macierz; małoletni; małżeństwo; mania; maniak; manipulacja; manipulant; manoreksja; manuskrypt; marginalizacja; marihuana; marksizm; materiał badawczy; mechanicyzm; mechanizmy obronne; media; mediacja; mediana; mediator; mediota; mediotyzm; melancholik; melina; metalowcy; metamorfoza; metoda: ankietowa, badań, biograficzna, eksperymentalna, indywidualnych przypadków, nauczania, na-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

ukowa, obserwacyjna, socjometryczna, statystyczna, testowa, wychowania, wywiadu i rozmowy; metodolog; metodologia badań; metodyka badań; międzykulturowa pedagogika; mitomania; młodociany przestępca; młodzież; mobbing; modalna; model; modelowanie systemowe; modernizm; molestowanie; MONAR; monizm; monografia: naukowa, pedagogiczna; monowielokulturowe środowisko wychowawcze; MOPR (miejski ośrodek pomocy rodzinie); MOPS (miejski ośrodek pomocy społecznej); moralizm; moralno-religijna pedagogika; morderca; morfina; motywacja; multikulturalizm; muzykoterapia; myślenie naukowe.

N – naciąganie faktów; nadpobudliwość; nadzór; nagroda; naiwność; nałóg; napad; narkoman; narkomania; narkotyk; narzędzia: badawcze, pracy; naśladownictwo; nauczyciel; nauka; naukowiec; nawyk; nazista; nazizm; negowanie; nepotyzm; nerwica; neurotyk; niedojrzały; niedostosowanie: społeczne, szkolne; nieletni; niemoc; niepokój twórczy; nikotynizm; nonkonformizm; norma: badań, nauczania, pomiaru, wychowania, zachowania; normatyzacja; notatka; nuda.

O – obiektywizm naukowy; obiektywność testu; obłęd; obserwacja: jawna, naukowa, potoczna, próbek czasowych, uczestnicząca, ukryta; ocena: faktów, testów, wyników nauczania; ochrona; odkrycie naukowe; odnośnik; odpowiedzialność (karna); odpowiedź naukowa; odrzucenie; odwyk; ofiara; ograniczenie; okrucieństwo; okup; oligofrenopedagogika; omamy; operacje myślowe; operacjonalizacja: celów badań, celów nauczania, celów wychowania; opieka; opieka naukowa; opiekun prawny; opinia; opis naukowy; opium; optymizm; organicyzm; organizacja badań; orientacja; orientacje życiowe; ortoreksja; oryginalność pracy naukowej; osaczenie; osiągnięcia: badawcze, dydaktyczne, naukowe, szkolne, wychowawcze; osobowość; oszustwo; ośrodek: leczenia uzależnień, wychowawczy; oświata; otępienie; otoczenie społeczne; otwartość nauczania; otyłość.

P – pacjent; paidagogika; palacz; panpsychizm; paradygmat; parafilia; paremie; paremioedukacja; partnerstwo; partykularyzm; pasywność; patologia; patriarchalna rodzina; pedagog; pedagogia: domowa, religijna, rodzinna, szkolna, świecka; pedagogika; pedeutologia; pedofilia; pedologia; pełnoletniość; percepcja; perenializm; permanentne kształcenie; permisywizm; personalizm; personalno-egzystencjalna pedagogika; perswazja; pijaństwo; placówka: opiekuńczo-wychowawcza, penitencjarna, socjalizacyjna; plan: badań, nauczania, wychowania; plebiscyt życzliwości i niechęci; poczucie podmiotowości; podkultura; podmiot; podmiotowość; podopieczny; podświadomość; pogadanka; pogotowie: opiekuńcze, rodzinne; pokolenie: „ani-ani”, C, dzikusów, NEET (Not in Education, Employment, or Training), X, Y, Z; policja; policyjna izba dziecka; pomiar: badawczy, zmiennych; pomoc; pomoc postpenitencjarna; pomysły badawcze; ponowoczesność; popęd; populacja generalna; poradnia pedagogiczna; poradnictwo zawodowe; pornografia; postawa rodzicielska; postęp; postmodernizm; postulat; postwiedza; powodzenie szkolne; powołanie; poznanie naukowe; praca: licencjacka, magisterska; naukowa, popularnonaukowa; pracoholizm; prakseologia; prawa: człowieka, nauki; prawda naukowa; prawo; prawo: autorskie, naukowe; premodernizm; prewencja; probacja; problem; problem badawczy: główny,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

szczegółowy; problematyka; procedura; proces: badawczy, działania, myślenia; profesor: nadzwyczajny, tytularny, zwyczajny; profilaktyka: pierwszorzędowa – drugorzędowa – trzeciorzędowa; prognostyczność testu; prognoza; program: badań, nauczania, wychowania; progersywizm; prokuratura; promotor; prostytucja; prowadzenie badań; próba badawcza; próba samobójcza; przeciwdziałanie; przedmiot: badań, nauczania, wychowania; przedszkole; przedszkolna pedagogika; przedzałożenia badawcze; przemoc; przemyt; przesłanki badań; przestępca; przestępstwo; przestrzeń wynikowa; psychiatria; psychika; psychoanaliza; psychodrama; psycholog; psychologia; psychologizm; psychopatia; przygnębienie; przypuszczenie naukowe; przystosowanie; publikacja naukowa; pytanie: dopełnienia, naukowe, odtwórcze, rozstrzygnięcia, twórcze.

R – rabunek; racjonalizm; radykalizm; radykalna pedagogika; ranga; rangowanie; ranking; readaptacja; reakcja; recenzja: informacyjna, naukowa, pracy, wydawnicza; recydywa; recydywista; reedukacja; reforma więziennictwa; regionalizm; regionalna edukacja; regres; regresja; reguła; rehabilitacja; reintegracja; rekonstrukcja; rekonwalescencja; rekreacja; rekrutacja; relacja; replika; represja; reprezentatywność w badaniach; resocjalizacja; resocjalizacji metody; respondent; rewalidacja; rewizja; rezultat; rodzice; rodzina: adopcyjna, dawna, naturalna, niepełna – pełna, nuklearna, patologiczna, współczesna, zastępcza, zdemoralizowana, zrekonstruowana; rodzinne pogotowie opiekuńcze; rodzinny dom dziecka; rodziny funkcje, rola społeczna; roszczenie; rozbój; rozkład prawdopodobieństwa; rozmowa; rozpacz; rozpad; rozprawa naukowa; rozsiew statystyczny; rozwiązanie problemu; rozwinięcie; rozwój: emocjonalny, fizyczny, intelektualny, moralny, poznawczy, psychiczny, społeczny; ruch abstynencyjny; rutyna naukowa; rzetelność: badań, naukowa, testu.

S – samoakceptacja; samobójstwo; samodyscyplina; samodzielność naukowa; samodzielny pracownik naukowy; samogwałt; samokrytycyzm; samokształcenie; samoobrona; samoocena; samookaleczenie; samopoczucie; samowychowanie; sankcja; satanista; satysfakcja; sąd; scheduła obserwacyjna; schronisko; sekta; selekcja; selektywność; seminarium; sepizacja; sesja; sieć; sieroctwo; siła zbieżności cech; skala ocen; skale pomiarowe: interwałowa, nominalna, porządkowa; skale postaw; skalowanie zakresowe; skinheadzi; slang; socjalizacja: pierwotna, trwała, wtórna; socjogram; socjologiczna pedagogika; socjologizm; socjometria; socjopatia; socjopatologia; socjotechnika; socjoterapia; sofiści; sofizmat; sondaż diagnostyczny; spis treści; społeczeństwo; społeczeństwo: informacyjne, kultury kliknięcia, ryzyka, sieci, wiedzy, wielokulturowe, zabawy, zamkniętego pokoju, życzliwej inności; społeczna pedagogika; sprawca; sprawozdanie: naukowe, z badań; sprzężenie zwrotne; stabilizacja; stalking; stan ducha; standard; standaryzacja danych; stopnie skali; strategia: badawcza, metodyczna, naukowa; stres; streszczenie; struktura; struktura wiedzy; strukturalizm; student; studiowania kultura; studium przypadku; stygmat; subdyscypliny pedagogiki; subiektywizm; subkultura; subkultury; surdopedagogika; swoboda; syndrom: emeryta, Piotrusia Pana; synteza badań; system; system: nauczania, opieki, pojęć, resocjalizacji, szkolny, wychowania; systemizm; systemowa integracja; systemowe nauczanie; systemowy paradygmat; sytuacja wychowawcza; szacowanie; szeregowanie rangowe; szczerość; szkoła.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Ś – średnia; środki: dydaktyczne, wychowania; środowiska wychowawcze: intencjonalne, naturalne; środowisko akademickie; świetlica: parafialna, socjoterapeutyczna, środowiskowa.

T – tabela; tablice statystyczne; tabletowe dzieci; talent; techniczno-analityczna wiedza; technika: badań, eksperymentalna, „zgadnij kto?"; temat; temperament; teologia; teoria naukowa; terapeuta; terapia; teren badań; terminologia; terroryzm; testy: inteligencji, osobowości, sprawności, wiadomości; tezy badawcze: autorskie, mieszane, z literatury przedmiotu; tik nerwowy; toksykologia; tolerancja; towarzystwo; tożsamość: aspekty, atrybuty, ciała, cybertożsamość, etniczna, globalnego nastolatka, indywidualna, lustrzana, milcząca, obiektywna, on-line, przezroczysta, społeczna, subiektywna, wynaleziona, zerowa; tradycja; trafność; transcendencja; transcendentna wiedza; transgresja; transkrypcja; trauma; trening relaksacyjny; treść: lektury naukowej, pracy badawczej, referatu, wykładu; triangulacja; trudności; turystyka; twierdzenie naukowe; twórczość: artystyczna; naukowa, techniczna; tyflopedagogika; typologia.

U – ubezwłasnowolnienie; ubóstwo; ucieczka; uczenie się; uczony; układ graficzny pracy; układ odniesienia; umartwianie; umiarkowanie; umiejętności; umieranie; umysł; unik; uogólnienia z wyników badań; upadek nauki; upojenie; upokorzenie; uporządkowanie materiałów badawczych; upośledzenie; uraz psychiczny; urojenia; uspołecznienie; usposobienie; ustawiczna edukacja; usystematyzowanie; uwarunkowanie; uzależnienie; uzasadnienie problemu; uzdolnienie badawcze; użyteczność badań; używki.

W – wagary; warsztat: badawczy, naukowy, pracy pedagoga; wartości; wartościowanie; warunkowanie klasyczne; ważność problemu: gospodarcza, naukowa, polityczna, społeczna; wczesnoszkolna pedagogika; weryfikacja; wieczność; wiedza: medyczna, naukowa, obiektywna – subiektywna, potoczna, prawna, techniczna, zdroworozsądkowa; wielokulturowa pedagogika; wielokulturowość; więzienie; wiktymologia; winowajca; wioski dziecięce; wirus HIV; wizja; wizualizacja; wniosek naukowy; wnioskowanie; wolność; wpływ; wrażliwość; wrogość grupowa; wskaźniki: definicyjne, empiryczne, inferencyjne; wsparcie grupowe; wspomaganie rozwoju; współautorstwo; współpraca; współuzależnienie; wulgaryzm; wybór: próby, terenu badań, wskaźników, zmiennych; wychowanek; wychowanie; wychowanie: adaptacyjne, autorytarne – nieautorytarne, behawiorystyczne, dyrektywne, emancypacyjne, konserwatywne, liberalne, moralne, niedyrektywne; wychowawca; wycieczki krajoznawcze; wycofanie; wyjaśnianie naukowe; wykluczenie społeczne; wykolejenie; wykorzystywanie seksualne; wykresy graficzne; wykształcenie; wyniki: badań, nauczania; wyobraźnia; wyodrębnienie; wypalenie zawodowe; wyparcie; wyrok; wytrzymałość; wytwór; wywiad: grupowy, indywidualny, protokołowany, uczestniczący, ukryty, zogniskowany na problemie; wzmocnienie: negatywne, pozytywne; wzory społeczne; wzorzec osobowy; wzór.

Z – zaangażowanie; zabawa; zabójca; zabójstwo; zaburzenia; zachowanie; zadania testowe; zadanie; zadatki; zagadnienie badawcze; zagrożenie; zainteresowa-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

nia; zajęcia: kompensacyjne, pozalekcyjne, pozaszkolne – szkolne, rewalidacyjne, wyrównawcze; zakaz; zakład: karny, poprawczy; zależność: prosta, złożona; załącznik do pracy; założenia badawcze; zapobieganie; zapomoga; zaraźliwość grupowa; zasada *fair play*; zasada rozłączności; zasady: nauczania, postępowania badawczego, wychowania; zaufanie; zawiść; zawłaszczone dzieciństwo; zazdrość; zboczenie; zbrodnia; zdrada; zespół abstynencyjny; zintegrowane nauczanie; zjawisko tolerancji; złodziej; złość; zmienne: interweniujące, nieobserwowalne – obserwowalne, niezależne, pośredniczące, zakłócające, zależne; zmotywowanie; znęcanie się; zniewolone dzieciństwo; związek; zwolnienia warunkowe.

Ż – żłobek: dzienny, tygodniowy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

3. Recenzje prac pedagogicznych. Systemowość w pedagogice na przykładach

Cel zamieszczenia w *Aneksie (3)* recenzji prac pedagogicznych jest dwojako kształcący, na co zresztą – wydaje się – wskazuje jego podtytuł, chodzi bowiem o (nie) zwyczajne pokazanie pewnych przykładów recenzji, a także o dostarczenie pożywki do tworzenia, modernizowania i optymalizowania przez studentów własnych zmagań w tej dziedzinie i wpływania na ich warsztatowe kompetencje pisarskie nie tylko w aspekcie technicznym, rzemieślniczym, ale i twórczym. Na podanych tutaj przykładach można więc przeprowadzić lekcję podglądową, m.in. dokonując technicznego rozbioru recenzji, wyróżnić jej istotę, strukturę i środki do wyrażania oceny.

Jako że rozważania prowadzone w niniejszym opracowaniu nad warsztatem pracy i nauki studentów pedagogiki przybrały charakter systemologiczy, więc też zostaną zaprezentowane recenzje prac pedagogicznych podzielających to podejście, aby nie tylko jeszcze raz wydobyć jego sedno, ale także pokazać na konkretnych przykładach próby jego aplikacji do wybranych subdyscyplin pedagogicznych, wskazując jednocześnie, jaki potencjał może stanowić teoria systemów i paradygmat systemowy oraz jakie są szanse jego zastosowania w pedagogice i jej subdyscyplinach. Trzy pierwsze recenzje dotyczą więc paradygmatu systemowego i są mojego autorstwa, natomiast trzy kolejne to przykłady recenzji wybranych lektur pedagogicznych, napisanych przez studentów pedagogiki[1].

3.1. Źródła i sensy całościowych podejść do pedagogiki[2]

W ostatnich kilkunastu latach na gruncie psychologii, pedagogiki i socjologii zauważa się znaczący rozwój różnorodnych koncepcji poznawania świata i człowieka, wśród których zainteresowanie wzbudzają teorie określane mianem systemowych. Nauka o systemach jako tzw. wielki paradygmat otwiera spore szanse nie tylko innego, ale można rzec – świeższego widzenia, a więc także rozwikływania problemów człowieka w świecie zarówno w ogólności, jak i właśnie w edukacji. Takie całościowe systemowo podejście poprzez zwielokrotnienie punktów dostrzegania problematyki pedagogicznej może w znaczącym stopniu i zakresie posłużyć wzbogacaniu naszej wiedzy o jej rozwiązywaniu[3].

---

[1] Recenzje włączone do *Aneksu (3)* publikowane są w wersji pierwotnie ustalonej. Zmieniono jedynie schemat opisów bibliograficznych zgodnie z zasadami obowiązującymi w tej książce.

[2] B. Klasińska, *Recenzja książki K. Duraj-Nowakowej, „Podejścia całościowe do pedagogiki. Wybór", Rzeszów 2008, ss. 220*, „Wychowanie na co Dzień" 2009, nr 9, s. 29–30.

[3] Por. rozprawy W. Okonia, np. *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1963 oraz liczne późniejsze prace K. Duraj-Nowakowej, np. *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*, Kraków 1996; *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Kraków 2000; *Teoria systemów a pedagogika*; por także: J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*; R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 2; C. Sutton, *Psychologia dla pracowników socjalnych*, tł. E. Józefowicz, Gdańsk

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Genetycznie problem wygląda tak, że już przynajmniej od końca I wojny światowej teoria systemowa była projektowana i dyskutowana w Austrii, Niemczech i Rosji w naukach przyrodniczych (samo pojęcie systemu ma swoje korzenie aż w greckiej filozofii antyku). Stanowiska systemowe zaczęły jednak odgrywać większą rolę w myśli pedagogicznej dopiero w latach siedemdziesiątych XX wieku[4]. Problematyka podejścia systemologicznego do pedagogiki jest więc znana od jakiegoś czasu, o czym w Polsce świadczą teoretyczno-wychowawcze publikacje A. Lewina 1972[5] i tegoż 1978[6], J. Radziewicza 1983[7], i dydaktyczne B. Mazur 1975[8] oraz ogólnopedagogiczne K. Sośnickiego 1976[9] – to z tych dawniejszych, a obecnie, od 30 lat, przede wszystkim Pani Profesor Krystyny Duraj-Nowakowej[10].

Obecność systemowego spojrzenia na różne subdyscypliny pedagogiki w polskiej literaturze ma więc – z jednej strony – swoją odległą tradycję i spory dorobek, ale możliwości aplikowania tego podejścia do pedagogiki są – z drugiej strony – nadal sporym wyzwaniem. Aby go podjąć, trzeba wpierw dobrze poznać literaturę przedmiotu metodologii systemowej, stale śledzić nowe publikacje na ten temat, których w porównaniu z innymi teoriami pedagogicznymi wciąż jest jeszcze stosunkowo mało[11].

Z tych to powodów ostatniej publikacji Pani Profesor Duraj-Nowakowej pt. *Podejścia całościowe do pedagogiki. Wybór*, wydanej nakładem Uniwersytetu Rzeszowskiego, należy się specjalna uwaga. Tym bardziej, iż stanowi ona już trzecią, integralną, część znakomitego tryptyku pedagogicznego, otwartego książką redaktorską

2007; K. Szmidt, *Pedagogika twórczości*; P. Tyrała, *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości i realnego życia*, Toruń 2002.

[4] H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005, s. 103.

[5] A. Lewin, *O systemie wychowania. Tworzenie systemu wewnątrz szkoły – problemy i technika*, Warszawa 1972.

[6] *Możliwości zastosowania ujęcia systemowego w badaniach nad wychowaniem*, red. A. Lewin, Warszawa 1978.

[7] J. Radziewicz, *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*, Warszawa 1983.

[8] B. Mazur, *Metoda modelowania probalistycznego*, Warszawa 1975.

[9] K. Sośnicki, *System pedagogiki*, Toruń 1976.

[10] Założenia systemologii w pedagogice i różnych jej subdyscyplinach w pewnym okresie ze względów – opacznie pojmowanych – politycznych nie znalazły szerszego zastosowania, były wręcz odrzucane. Wspominają o nich np. Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, *Pedagogika opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*, Olsztyn 2002; A. Kargulowa, *Przeciw bezradności. Nurty – opcje – kontrowersje w poradnictwie i poradoznawstwie*, Wrocław 1996; J. Rutkowiak, *„Wariantowe" podejście do treści nauczania pedagogiki w akademickim kształceniu nauczycieli (jako próba uzgadniania stałości i zmienności)*, w: *Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli*, red. R. Parzęcki, Bydgoszcz–Kraków 1999.

[11] M. Kaliszewska, *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim*; taż, B. Klasińska, *Rozmowa o pedagogice systemowej na podstawie wybranych lektur*, w: *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*; B. Klasińska, *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów klas trzecich przez systemowe integrowanie zajęć*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

nt. modernizowania pedeutologii[12], a kontynuowanego drugą autorską monografią, traktującą o źródłach podejść do pedagogiki[13].

Recenzowane opracowanie jest przedłużeniem rozważań nad tam opisanymi źródłami, tu jednak Autorka idzie dalej, w czasy nam coraz bliższe. Ponieważ te podejścia, czyli nurty, bywają jeszcze zbyt rzadko i nazbyt płytko w pedagogice opisywane, a jeszcze rzadziej uwzględniane i stosowane, zatem bogatsza wiedza o możliwych podejściach do pedagogiki otworzyć może większe perspektywy na jej przenoszenie i zastosowania w praktyce edukacyjnej na różnych szczeblach, czyli poziomach tej hierarchii systemu edukacji, od przedszkola po szkołę wyższą – i to na wszystkich trzech szczeblach tej ostatniej: I – licencjackim, II – magisterskim i pomagisterskim, czyli podyplomowym, oraz III – doktorskim.

Pani Profesor pisze, iż w książce ośmiela się zamieszczać analizy problemów o różnym stopniu ważności i nowości – od zupełnie nienowych, nieoryginalnych, ale takich, wokół których nadal toczą się ustawiczne i istotne dyskusje, np. magistrantów, przez problemy informacyjne (których wartość tkwi w innym ich ujęciu przez scalanie, porządkowanie, przez zgromadzenie pytań otwartych do dyskusji, do dialogów ze studentami), aż do problemów najnowszych, czasem nawet oryginalnych w projektach ich aplikacji do pedagogiki, np. sugestie nt. stosowania podejścia całościowego w wersji teorii systemów w naukach pedagogicznych; od problemów odleglejszych po najbliższe przedmiotowi książki (s. 13). Jeśli więc *par exemple* opisuje przesłanki i procedury badań pedagogicznych, to – jako ważnych i wielkich etapów, a zarazem ogniw przejściowych w łańcuchu tych etapów do stosowania nowszej postaci metodyki, czyli procedur konkretnego poznania, także systemowego.

Preferowana perspektywa systemowa, a także przyczyny i cel powstania omawianej książki uwarunkowały strukturę jej całości i każdego rozdziału oraz paragrafu w ich proporcjonalnej kompozycji wewnętrznej, w której Autorka skutecznie daje wyraz najpierw genezie i istocie, potem treściom i strukturze paradygmatów poznania, a w końcu przesłankom filozoficznym oraz założeniom metodologicznym i teoretycznym badań pedagogicznych.

Publikacja składa się z trzech dużych rozdziałów, z których pierwszy nosi tytuł *Podejścia jako modele poznania naukowego*, drugi *Funkcjonalizm w metodologii poznania i teoriach pedagogiki* i trzeci *Gestalt w pedagogice i psychologii*. Rozdziały te zostały poprzedzone *Przedmową* pióra Pani Profesor Urszuli Ostrowskiej oraz *Wstępem*, a zwieńczone *Uogólnieniami i konkluzjami* oraz *Literaturą*. Zostały do nich jeszcze załączone *Spis treści uszczegółowiony* oraz *Spis rysunków i tabel*.

I tak kanwę pierwszego rozdziału tworzą zasady i specyfika poznania naukowego, paradygmaty w poznaniu naukowym, paradygmat a kluczowe pojęcie podejścia. Istotą drugiego jest filozoficzny rodowód funkcjonalizmu w socjologii, funkcjonalizm aplikowany w psychologii i – sporadycznie – w pedagogice, szkolnictwo w optyce funkcjonalizmu. Trzeci zaś rozdział opisuje psychologię postaci, pedagogikę gestaltyczną i gestalt stosowany w pedeutologii.

---

[12] *Modernizowanie pedeutologii akademickiej*.

[13] K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Z całą pewnością treści opracowania są służebne w dydaktyce szkoły wyższej wobec kilku głównych przedmiotów z planu studiów pedagogicznych (pedagogika ogólna, teoria wychowania, współczesne kierunki pedagogiczne, metodologia badań pedagogicznych, proseminarium, seminarium licencjackie, magisterskie lub doktorskie). Te siedem przedmiotów wymaga szerszych podstaw znajomości źródeł podejść oraz specyfiki założeń jako korzeni współczesnego stanu pedagogiki. Ponadto podczas zajęć na przedmiotach, a już najpóźniej w toku seminariów awansowych winno dochodzić do syntezy wiedzy, tj. jej integrowania przez pogłębione zrozumienie problemu z tytułu książki: *Podejścia całościowe do pedagogiki. Wybór*.

Adresatami książki są więc studenci pedagogiki i innych kierunków studiów tzw. nauczycielskich. Z książką niewątpliwie powinni się też zapoznać, zwłaszcza na poziomie drugiej fazy czytania tzw. epistemologicznego, nauczyciele akademiccy. Tekst mogą też potraktować jako uzupełniający do wykładów i pomocniczy do ćwiczeń, konwersatoriów i seminariów preferowanego podejścia systemowego, ponieważ zgromadzone materiały są wynikiem doboru i przeglądu bardzo licznych tekstów źródłowych oraz zawierają sugestie o ich możliwych zastosowaniach.

Recenzowane opracowanie jest poza tym nader użyteczne dydaktycznie, kształceniowo i samokształceniowo. Autorka zaleca korzystanie z książki nieschematyczne, tzn. od wnikliwego poznania najpierw obu spisów treści (ogólniejszego na początku i uszczegółowionego na końcu książki), *Wstępu*, *Zakończenia*, w którym nie tylko poszczególne elementy są ważne, ale nade wszystko relacje między tymi cząstkami tekstu: silne, sprzężone wzajemnie, co wzmaga wizję ich całości. Następnie proponuje lekturę każdego z trzech rozdziałów, aż do ich uszczegółowienia w II° do trzech paragrafów, aby potem dla orientacji zapoznać się najpierw ze śródtytułami jeszcze szczegółowszymi ujętymi do III° ich operacjonalizacji. Metodyczne zapoznawanie się z tekstem powinno przebiegać najpierw w jego ogólniejszych zarysach komponentów struktury, a dopiero potem z tekstem właściwym każdej cząstki. Oznacza to czytelniczo całościowe podejście systemowe do układu elementów składowych opracowania, w którym nie tylko elementy są ważne, ale nade wszystko właśnie relacje między cząstkami tekstu.

Autorka zadbała więc pieczołowicie o odbiorców książki, sugerując im odpowiednie z niej korzystanie i czytanie. Sądzę, iż nie tylko z tej właśnie lektury te wskazówki mogą i powinny być zastosowane w przypadku studiowania i innych publikacji, o czym Pani Profesor *nota bene* głęboko przekonuje w innym opracowaniu o cechach systemowych[14].

W recenzowanej książce wykorzystane zostały celowo wybrane najcenniejsze idee i osiągnięcia socjologii i psychologii, ukazujące problematykę i problematyczność pedagogicznych ujęć i jej źródła oraz specyfikę, osobną i zarazem wspólną dla nurtów myślenia w wielu dyscyplinach współczesnej humanistyki. Nakładanie jednego modelu naznaczonego właściwościami danej dyscypliny nauki na inną, czyli transfer, tzn. przenoszenie tych właściwości, to skomplikowane i trudne procesy. Dzięki nim opracowanie przybiera jednak cechy multidyscyplinarności, interdyscyplinarno-

[14] K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

ści, a nawet transdyscyplinarności, a na pewno w wielość stron nas naprowadzić się stara[15].

Całościowo-systemowy kierunek wyznaczania drogi współczesnej edukacji to zadanie nieproste i niełatwe. W kontekście globalnych i złożonych, a równocześnie dynamicznych przemian współczesnego świata opieranie pedagogiki na koncepcjach atomistycznych, a nawet łączonych, pluralistycznych staje się powoli niewystarczające, dlatego z omawianą książką powinni się zapoznać nie tylko studenci pedagogiki i nauczyciele akademiccy, ale też osoby i instytucje, którym na sercu leży podnoszenie jakości edukacji we wszystkich jej wymiarach. Podejście to bowiem wymaga uprzedniego przyjęcia zespołu „nadzałożeń", z których wyprowadza się właściwe założenia dla własnych procesów poznawczych, a potem spójnie i adekwatnie do nich formułuje się tezy i/lub hipotezy do procesów badań empirycznych. Jest to zatem jedna z dróg szukania ładu w chaosie zgłębiania i poszerzania wiedzy pedagogicznej.

3.2. Z zagadnień integrowania komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii[16]

Współczesna dydaktyka szkoły wyższej daje rozmaite przykłady opracowań inspirujących nauczycieli akademickich do pogłębiania wiedzy pedagogicznej i umiejętności warsztatowych. Doskonalenie zaś i modernizowanie własnego warsztatu pedagogicznej pracy zawodowej jest dziś naturalną odpowiedzią na swoistą złożoność procesu kształcenia w szkole wyższej. Liczne i szybkie przemiany społeczno-cywilizacyjne powodują głęboki niepokój także o kształt edukacji w szkole wyższej, sprzyjają formułowaniu problemów oraz próbom ich rozwiązywania w kontekstach nie przypadkowych, nie pojedynczych ani nawet nie addytywnych, ale wielostronnych, wieloaspektowych – całościowych. W nurt takich coraz głębszych i szerszych odpowiedzi znakomicie wpisuje się książka pod redakcją Pani Profesor Krystyny Duraj-Nowakowej *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii.* Książka, adresowana przede wszystkim do nauczycieli akademickich, oddaje w sposób niezwyczajnie całościowy, czyli systemowy, istotę, strukturę oraz uwarunkowania procesu kształcenia w szkole wyższej, wśród których lokują się m.in. kompetencje nauczyciela akademickiego[17].

---

[15] O systemowym ujęciu problematyki pedeutologicznej w 12 monografiach pióra K. Duraj-Nowakowej ciekawe studium opublikowała A. Rogalska-Marasińska, *Szanse integrowania komponentów pedeutologii i dydaktyki szkoły wyższej*, w: *Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku*, t. 1, *Teoretyczne konteksty szans i zagrożeń edukacyjnych w XXI wieku*, red. H. Gajdamowicz, Kraków 2009.

[16] B. Klasińska, *Recenzja książki „Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii", red. K. Duraj-Nowakowa, Kielce 2006, ss. 216.*

[17] Trzeba dodać oraz szczególnie podkreślić, że prof. Krystyna Duraj-Nowakowa posiada unikatowy, cenny dorobek prac autorskich z pedagogiki w wersji systemowej – całościowej – zintegrowanej, od lat skupia się w coraz szerszym zakresie (opierając się na rzetelnych i starannych wynikach badań własnych – teoretycznych i empirycznych) na aplikowaniu teorii

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Publikacja składa się poza *Wprowadzeniem* i *Podsumowaniem* z trzech części, zhierarchizowanych wewnątrz i na zewnątrz według rangi poruszanych zagadnień. Pierwsza część zatytułowana jest zatem *Z dydaktyki szkoły wyższej*, druga – *Z pedeutologii akademickiej* i trzecia – *Integrowanie dydaktyki z pedeutologią akademicką*.

Najpierw rozważana jest idea integrowania dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii, a w zasadzie jej postaci zdążającej do integracji, poprzez oświetlenie jej interdyscyplinarne zagadnieniami z gamy naukoznawstwa, potem filozofii dydaktyki, następnie dydaktyki ogólnej i wreszcie metodyki prac w szkole wyższej.

Inauguruje zatem rozważania wyznaczone tematem książki w ogóle, a w szczególe części pierwszej, opracowanie autorskie Krystyny Duraj-Nowakowej *Myślenie dyskursywne a intuicyjne w integrowaniu procesów edukacji*. Autorka zauważa i słusznie podkreśla, iż w szkole wyższej dla procesu integrowania edukacji, w którym dominować powinno myślenie problemowe, niebagatelne są także odmiany myślenia dyskursywnego i intuicyjnego, gdyż sprzyjają one o wiele lepszemu scalaniu tematyki różnych form zajęć akademickich.

Myśl tę kontynuuje w wybranym zakresie Wiesław Banasiewicz w artykule pt. *Struktura i funkcje nauczania dyskursywnego w europejskim społeczeństwie kognitywnym*. Autor swoje refleksje skupił nie tylko wokół kompozycji i funkcji dyskursu oraz mocy argumentu w dyskursie europejskim, ale także na cechach społeczeństwa kognitywnego (na przykładzie krajów UE) i przedmiocie poznania psycholingwistyki. Przewiduje, że nauczanie dyskursywne, dialogowe, z powodzeniem będzie inspirować uczniów i studentów do większej aktywności w procesie edukacyjnym, ale w tym celu należy potęgować efektywność nauczania i uczenia się na wszystkich przedmiotach, także w psycholingwistyce i to na każdym szczeblu edukacji.

W następnym opracowaniu części pierwszej, *Uwarunkowania efektywnej dyskusji w szkole wyższej*, jego autorka, Zofia Okraj, rekomenduje metodę dyskusji, gdyż sprzyja ona ważnej idei integrowania edukacji akademickiej, mianowicie aktywizowania studentów w procesie zdobywania wiedzy. Dyskusje w szkole wyższej są cenne z naukowego i poznawczego punktu widzenia, rzucają nowe światło na już rozwiązane problemy, poszerzają horyzonty nowych dociekań, czym przyczyniają się do obiektywnego rozwoju wiedzy i osobowości każdego dyskutanta. Metoda dyskusji łączy więc w sobie walory nie tylko dydaktyczne, lecz wespół z nimi także wychowawcze, co przemawia za jej stosowaniem nie tylko na ćwiczeniach, konwersatoriach, ale także na wykładach i seminariach. Trzeba jednak pamiętać o uwzględnianiu odpowiednich czynników dyskusji natury proceduralnej.

Kolejny rozdział części pierwszej autorstwa Krystyny Duraj-Nowakowej zatytułowany jest *Integrowanie edukacji. Źródła, tendencje i teorie*. Autorka pisze, iż postanowiła spróbować oświetlić problem zawarty w tytule opracowania własną wizją

---

systemów na grunt pedagogiki, jej metodologii, pedeutologii i dydaktyki różnych szczebli nauczania, począwszy od najniższego, na najwyższym obecnie kończąc (por. np. – w układzie chronologicznym – K. Duraj-Nowakowa, *Tematy systemowe w przedszkolu. Geneza, założenia, planowanie i przykłady*, Kraków 1995; *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*, Kraków 1996; *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej*; *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*; *Podejścia całościowe w pedagogice*).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

poprzez dobór i układ treści poglądów specjalistów, które pomagają poznać, zrozumieć i stosować uzasadnienie takich zabiegów dydaktycznych. Integrowanie pojmuje procesualnie, czynnościowo, w kategoriach nie tyle już osiągniętego celu zintegrowanej edukacji, ile zadań, których rozwiązywanie może osiągnięciu takiego celu służyć. Tworzy więc solidne fundamenty scalania edukacji w szkole wyższej – eksponuje wielorakie płaszczyzny integrowania wertykalnego i horyzontalnego zarazem: celów i treści, zasad, form, metod i środków oraz funkcji i uwarunkowań procesu dydaktycznego na szczeblu akademickim.

Przedmiotem rozważań pierwszej części książki stała się także problematyka *Przygotowania akademickiego nauczycieli do nowych funkcji w edukacji zintegrowanej*, opracowana przez Małgorzatę Kaliszewską. Autorka dokonuje analizy istniejących możliwości takiego przygotowania przyszłych nauczycieli edukacji początkowej, aby radzili sobie z wyzwaniami takich funkcji zawodowych, jak: animator, konsultant, moderator. W kontekście istoty edukacji zintegrowanej i funkcji nauczycieli klas I–III oraz na podstawie wyników badań własnych formułuje postulat zwrócenia uwagi w ramach wszystkich przedmiotów akademickich na potrzebę kształtowania „umiejętności życiowych" przyszłych nauczycieli, jako trzonu, na którym będą oni mogli opierać wypełnianie nowych funkcji w edukacji początkowej.

Część drugą rozważań recenzowanej pracy otwiera artykuł Teresy Gizy *Kompetencje nauczyciela z perspektywy pedagogiki zdolności i twórczości.* Autorka za pomocą argumentów teoretycznych oraz empirycznych stara się dowieść, iż problematyka pedagogiki zdolności i twórczości jest niewspółmierna do rangi, jaką odgrywa w procesach rozwoju i samokształtowania się uczniów. Brakuje także rozwiązań systemowych w dziedzinie pracy z najzdolniejszymi z nich. Dlatego ze wszech miar trzeba propagować pedagogikę zdolności, zaś okresem szczególnym dla kształtowania kompetencji nauczycieli w tym zakresie jest późniejsza faza studiów oraz rozmaite formy dokształcania.

Kwestie złożoności przyczyn agresji i przemocy wśród nieletnich podejmuje ks. Jan Śledzianowski w opracowaniu *Kształtowanie postaw przyszłych nauczycieli wobec przemocy w szkole.* Niewątpliwie ogromną rolę w walce z agresją i przemocą odgrywa empatyczne nastawienie nauczyciela-wychowawcy, który winien konsekwentnie uczyć słowem i czynem miłości, braterstwa i pokoju ze wszystkimi. Dlatego już u studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli-wychowawców – poprzez wieloraki wysiłek permanentnego formowania swojej osobowości, umiejętność lepszego współdziałania z uczniami, solidarną współpracę nauczycieli-wychowawców w zespole szkolnym, a także zacieśnianie współpracy z rodzicami uczniów należy kształtować odpowiednie postawy w tym zakresie.

Problematykę kompetencji nauczycielskich podejmuje też Małgorzata Wasilewska w artykule zatytułowanym *Konfrontacja kompetencji zawodowych nauczycieli z potrzebami szkoły*. Kompetencje te są niewystarczające w przypadku nauczycieli stażystów. Te uzyskane w szkole wyższej stanowią zaledwie bazę do budowania własnej koncepcji nauczania i wychowania. Dlatego konieczna jest głęboka refleksja nad jakością kształcenia nauczycieli. Wśród autorskich propozycji zmian znajduje się przekonujący postulat odbywania praktyk pedagogicznych w rozmaitych szkołach i klasach szkolnych, nie tylko w warunkach laboratoryjnych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Równie aktualną tematykę podejmuje Justyna Dobrołowicz w pracy pt. *Kultura popularna nowym obszarem działania pedagogicznego. Implikacje dla akademickiego kształcenia nauczycieli*. Wyróżnia ona dwa typy podejść pedagogów do kultury masowej. Pierwszy polega na ignorowaniu jej oferty, drugi zaś opiera się na jej krytycznej znajomości. Konieczne jest kształtowanie nowego rodzaju kompetencji kulturowych, co zdaniem Autorki wymaga całościowych zmian w szkole, wśród których zwraca uwagę sugestia szerszego włączenia treści kultury popularnej do programu szkolnego.

Godny uwagi szkic kreśli Justyna Sikora – *Perspektywy i bariery rozwoju społeczno-zawodowego studentów w sytuacji bezrobocia*, jednym ze szczególnie ważnych zadań dzisiejszej rzeczywistości jest bowiem rozpoznawanie szans i barier rozwoju społeczno-zawodowego młodzieży akademickiej. Problematyka ta rzadko jednak podlega badaniom. Byłaby zatem szansa zwrócenia uwagi na nią już w tym preferowanym w recenzowanej pracy podejściu, co znaczy, iż w celu zwiększenia szans realizacji planów zawodowych w zmaganiach z bezrobociem powinny się zaangażować możliwie wszystkie siły społeczne i podmioty rynku pracy.

Część drugą omawianej publikacji zamyka opracowanie Beaty Chumy, pt. *Rola nauczyciela akademickiego w kształtowaniu aspiracji edukacyjno-zawodowych studentów pedagogiki*. Autorka pokazuje złożoność tej problematyki i jej związek z wieloma dziedzinami wiedzy i doświadczeń ludzi. Rozważa istotę aspiracji edukacyjnych, rodzaje aspiracji, rolę nauczyciela akademickiego w ich kształtowaniu. Koncentruje uwagę na relacjach pomiędzy studentami a nauczycielem akademickim, ponieważ podmiotowe relacje powodują, że student wie, co w życiu jest ważne i co powinien osiągnąć. Dlatego nauczyciel akademicki powinien być wzorem i autorytetem.

Trzecia część recenzowanej pracy (*Integrowanie dydaktyki z pedeutologią akademicką*) ma charakter sprawozdawczy. Opisuje Zakład Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach dawniej i obecnie, nurty studiów i badań naukowych kadry zakładu oraz próby modyfikacji programowych realizacji zadań dydaktycznych na przedmiotach takich, jak: filozofia, pedagogika ogólna, współczesne kierunki pedagogiczne, proseminarium i seminarium magisterskie. W Zakładzie były prowadzone prace nad modernizacją programów studiów najpierw wewnątrz, a następnie na zewnątrz, w relacjach wzajemnych między wymienionymi wyżej przedmiotami. Integracja wewnętrzna obejmowała najpierw regulację horyzontalną celów, treści wykładów i ćwiczeń oraz literatury do przedmiotu, potem zaś wertykalną tych składników programu. Natomiast znacznie trudniejsze okazało się zadanie korelacji zewnętrznej programów poszczególnych przedmiotów, ale i ono było możliwe do wykonania i przyniosło zadowalające efekty, choćby uczynienie studiowania tych kilku przedmiotów łatwiejszym i przyjemniejszym oraz bardziej skutecznym.

Podjęta w recenzowanej pracy problematyka integrowania edukacji w szkole wyższej jest nader aktualna, uzasadniona społecznie i pedagogicznie. Opracowane zostały tematy ważne naukowo, podejmowane przez pryzmat nie pojedynczych, ale zbiorowych, scalonych ujęć, co stanowi – zdaje się – zwiastuny znaczących zmian, szkoda że na razie tylko oddolnych. Bez wątpienia na akademickiej niwie publikacja ta zasługuje na uznanie. Powinno się ją traktować jako zaproszenie do głębszej

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

i szerszej refleksji oraz zmian (być może nie tyle całościowych, ile systemowych) w pedagogice, dydaktyce szkoły wyższej i pedeutologii. Dlatego powinni się z nią zapoznać, owszem, nauczyciele akademiccy, w tym również kadry kierownicze uczelni, zwłaszcza pedagogicznych, a także wszyscy, którzy zauważają słabnącą skuteczność tradycyjnej metodyki kształcenia, ale brak im wiedzy o integrowaniu oraz umiejętności warsztatowych w tym zakresie. W tej publikacji znajdą bowiem zaczyn i zachętę do całościowych zmian w postaci wiarygodnych wskazówek i rzetelnych założeń.

3.3. Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów[18]

Z pedeutologii powstało już wiele prac monograficznych, poszerza się także krąg badaczy tej subdyscypliny pedagogicznej, ale w odniesieniu do kwestii teorii przygotowania pedagogicznego, szczególnie w zakresie kształtowania profesjonalnej gotowości pedagogów, nadal można dostrzec wyraźną lukę i wiele istotnych problemów do rozwiązania. Mimo bowiem wyraźnych potrzeb nawet metodyka formowania gotowości zawodowej pedagogów nie znalazła do tej pory wystarczającego zastosowania. Są to zatem pierwsze powody, dla których omawiana praca Pani Profesor Krystyny Duraj-Nowakowej zasługuje na uwagę i wyróżnienie. Ponadto te przyczyny czynią drugą, zmienioną, edycję opracowania problemu uzasadnioną, ponieważ mimo upływu wielu lat od pierwszego wydania rezultaty badań zasługują na zwięzłe powtórzenie i przypomnienie oraz spopularyzowanie – mogą wzmóc refleksje czytelników, pobudzić motywację i zachęcić do budowania profesjonalnej gotowości pedagogów na wyższym poziomie i w szerszym zakresie, i to w odpowiedzi na aktualne wyzwania społeczno-pedagogiczne[19]. Oceniana monografia nie jest jednak zwykłym powtórzeniem i przypomnieniem wcześniejszej, otrzymała bowiem w tym wydaniu nowy, znacznie pogłębiony wymiar, czego dowodzi np. ważność treści i aktualność tematyki, wyjątkowo komunikatywny język i styl wypowiedzi czy uaktualniona literatura przedmiotu oraz wyprowadzone z niej tezy.

Recenzowaną książkę otwiera *Wprowadzenie*, a wieńczy *Literatura* oraz *Wykaz tabel*, natomiast zasadniczo składa się ona z czterech rozdziałów, znakomicie z sobą zharmonizowanych, ale też zhierachizowanych tak w układzie wertykalnym, jak i horyzontalnym. Zatem wpierw analizowane i interpretowane są teoretyczne przesłanki tytułowego problemu, następnie omówiona zostaje koncepcja badań własnych, kolejno przedstawiony jest raport z badań kształtowania gotowości zawodowej pedagogów i na koniec pojawia się jeszcze autorski projekt systemu kształtowania owej gotowości. Każdy rozdział zakończony jest *Uogólnieniami*.

I tak w rozdziale pierwszym Autorka określa stan wiedzy o kształtowaniu gotowości nauczycieli i pedagogów, omawia związki profesjonalnej gotowości z działalnością pedagogiczną oraz współzależności osobowości, gotowości i postaw prozawodowych.

---

[18] B. Klasińska, *Recenzja książki K. Duraj-Nowakowej, „Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów", Kraków 2011, ss. 252*, „Hejnał Oświatowy" 2011, nr 6–7, s. 30–32.

[19] Por. K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie gotowości zawodowej studentów*, Kraków 1989.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

W rozdziale drugim dokonuje opisu przesłanek metodologicznych badania profesjonalnej gotowości nauczycieli, a to poprzez wyłuskanie istoty paradygmatu systemologicznego, zastosowanego do rozwiązania problemu głównego i spraw szczegółowych badań własnych. Odpowiednio do tych problemów dobiera cele i zadania badawcze oraz hipotezy. Następnie przechodzi do uzasadnienia wybranych do badań zmiennych i ich wskaźników, po tym zaś przedstawia metody, techniki i narzędzia badawcze, badane osoby i warunki ich działalności pedagogicznej oraz plan badań i ich organizację.

Rozdział trzeci, czyli raport z badań porusza takie kwestie szczegółowe, jak motywacja do podjęcia studiów i wykonywania zawodu wśród badanej populacji nauczycieli, znajomość istoty zawodu i internalizacja profesjonalnie znaczących wartości, mobilizacja wiadomości, umiejętności i cech osobowości studentów oraz współzależność gotowości i postaw zawodowych.

Rozdział czwarty, czyli ów autorski projekt systemu kształtowania profesjonalnej gotowości studentów, skupia się na celach i treściach oraz zadaniach i etapach formowania gotowości, metodach i innych czynnikach oraz poziomach kształtowania i samokształtowania gotowości, a wreszcie na modelu systemu kształtowania profesjonalnej gotowości zawodowej pedagogów.

Dla rozwiązywania problemu kształtowania gotowości profesjonalnej Autorka w całej pracy konsekwentnie posługuje się całościowym podejściem systemowym – od teorii, przez metodykę prac rozpoznawczych i omówienie wyników badań, do projektu systemu formowania tejże gotowości. Dokonała niezwyczajnej reinterpretacji poruszanego przez siebie problemu, w ciągu wielu czasochłonnych i trudnych lat prac badawczych pieczołowicie gromadziła i interpretowała wyniki badań. Autorka pisze, iż podejmuje próbę zastosowania ujęcia systemowego, które – akcentuje – do tej pory nie jest nawet w pełni znane, a z jego założeń są wdrażane tylko podstawowe. Ponadto problem systemizmu oglądu przedmiotu zainteresowań znany jest na gruncie szerszym, nauk humanistycznych i społecznych oraz innych dziedzin, ale w pedagogice jest to problem nadal w znacznym stopniu otwarty. To podejście systemowe zaznacza w badaniach nad kształtowaniem profesjonalnej gotowości zawodowej pedagogów: od wyboru tematu – trudnego i złożonego, przez dobór wielodyscyplinarnej literatury i – jak pisze – ryzykowne łączenie *silva rerum* w tej literaturze, do w sposób systemowy ułożonego spisu treści. W kontekście systemizmu ważniejsze jest bowiem poznanie relacji możliwie wielu struktur składowych niż pogłębienie wiedzy o pojedynczych, jednostkowych strukturach[20].

W tym to ujęciu systemowym profesjonalną gotowość pedagogów traktuje jako podstrukturę ogólnej gotowości człowieka, w której oprócz gotowości zawodowej zawiera się gotowość do spędzania czasu wolnego, życia rodzinnego, samoobsługi, odpoczynku i różnych form rozrywki. Sama zaś gotowość zawodowa przedstawia sobą także złożoną całość, bo stanowi przejaw osobowości, swoisty syndrom cech – własności i właściwości, w określony sposób wpływający na dynamikę i poziom procesów psychicznych podczas wypełniania zadań pedagogicznych. Gotowość do

[20] Por. *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

działalności pedagogicznej oznacza całościowe wyrażenie wszystkich struktur osobowości, orientowanie na pełne i efektywne wypełnianie różnorodnych ról nauczyciela. Poza tym jej istotą są dalekie i pozytywne motywy oraz przyjęte i zinternalizowane wartości zawodu nauczyciela. Tworzą ją też zawodowo znaczące cechy osobowości, zainteresowania, uzdolnienia pedagogiczne, całokształt wiadomości, nawyków i umiejętności pedagogicznych oraz określone doświadczenie ich zastosowania w praktyce. Jako tak złożona całość pozostaje ona w jedności z ukierunkowaniem na działalność zawodową i ze stałymi pozytywnymi postawami wobec pracy.

Na koniec rekomendacji zawartości omawianej publikacji chcę zaznaczyć, iż znam wiele książek Pani Profesor Duraj-Nowakowej i wykorzystuję je z powodzeniem w swojej codziennej pracy naukowej i dydaktycznej. Cenią je także moi studenci, uczestnicy seminariów licencjackich i magisterskich, oraz asystenci, prowadzący wespół ze mną zajęcia z podstawowych przedmiotów pedagogicznych (wprowadzenie do pedagogiki, teoretyczne podstawy wychowania, systemy pedagogiczne). Ta książka urzekła mnie jednak w sposób szczególny nie tyle głębią wypowiedzi językowo dopieszczonej na najwyższym poziomie formy, ile postacią bezpośredniego dialogu Autorki z czytelnikiem. Tej książki nie da się odłożyć na półkę, ona przyciąga uwagę i mobilizuje do dalszych przemyśleń osobistych, warsztatowych i naukowych. Tej publikacji nie da się i nie można pominąć ponadto i jeszcze z takich powodów, jak szacunek dla wytrwale długoletnich starań Pani Profesor o aplikację paradygmatu systemologicznego do pedagogiki i jej wybranych subdyscyplin, jak respekt wobec ogromnej staranności i pieczołowitości wykonanych w tym zakresie wielu prac i badań[21].

Jest to książka adresowana do profesjonalnych pedagogów i tych studentów, którzy marzą, pragną oraz zabiegają, aby ich praca (obecnie na studiach, a w przyszłości już w zawodzie pedagoga) miała głęboki i szeroki wymiar, nie przypadkowy i nie zwyczajnie addytywny charakter jako prosta suma wiedzy, nastawień emocjonalno-motywacyjnych i umiejętności, zdobytych na studiach, ale znacznie dalej wykraczający ponad takie ujęcie.

[21] Recenzowana monografia jest nie tylko pokłosiem specjalnych studiów i badań empirycznych, lecz też następstwem wieloletniej pasji pedeutologicznej, czego dowodzą wcześniejsze autorskie książki Pani Profesor (np. *Praktyka pedagogiczna. Przewodnik dla studentów*, Katowice 1978; *Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach nauczycielskich*, Katowice 1979; *Samookreślenie zawodowe studentów kierunków nauczycielskich*, Katowice 1981; *Gotowość zawodowa nauczycieli*, Kraków 1986; *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*; *Nauczyciel*) oraz publikacje zbiorowe pod jej redakcją naukową (por. *Akademicka edukacja nauczycieli*, Kraków 1993 [wyd. 2, Kraków 1995]; *Nauczyciele akademiccy w procesie kształcenia pedagogów*; *Modernizowanie pedeutologii akademickiej*; *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, Kielce 2006).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

3.4. Recenzja książki Barbary Klasińskiej, *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów klas trzecich przez systemowe integrowanie zajęć*, wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2011, ss. 208[22]

Po książkę Barbary Klasińskiej pt. *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów klas trzecich przez systemowe integrowanie zajęć* sięgnęłam, gdyż od dawna nurtował mnie temat wykorzystywania kultury ludowej i folkloru w nauczaniu początkowym, a nie spotkałam się do tej pory z opracowaniem naukowym na ten temat. Autorka omawianej publikacji pracuje na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Opublikowała ona również inne opracowania naukowe z dziedziny pedagogiki. Spośród nich warto wymienić następujące tytuły: *Zainteresowania wyrażane przez studentów pedagogiki*, *Kształtowanie zainteresowań uczniów wyzwaniem współczesnej i przyszłej pedagogiki*. Książka pt. *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów klas trzecich przez systemowe integrowanie zajęć* skierowana jest do studentów pedagogiki, nauczycieli i wychowawców pierwszego etapu edukacji, doradców metodycznych, nauczycieli-konsultantów oraz dydaktyków.

Niniejsza publikacja jest opatrzona *Wstępem*, a w części zasadniczej została podzielona na trzy rozdziały. Rozdział pierwszy *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów klas młodszych w świetle literatury przedmiotu* ma charakter studyjny (teoretyczny). Omówione w nim zostały dziecięce zainteresowania, ich odmiany i funkcje; w sposób zaś szczegółowy struktury zainteresowań u dzieci i to, jak one się zmieniają wraz z wiekiem. W tym rozdziale zostały opisane sposoby realizacji zainteresowań. Dalej autorka przybliża czytelnikowi różne teorie dotyczące kształtowania zainteresowań człowieka, podkreślając, iż spór co do tego nie jest rozstrzygnięty. Skłania się raczej do tezy, iż na kształtowanie zainteresowań ma wpływ wiele czynników. W tej części pracy zostały również omówione funkcje zainteresowań człowieka, które – jak wykazuje autorka – mają w jego życiu większe znaczenie, niż się powszechnie uważa. Następnie autorka przybliża czytelnikowi pojęcia kultury ludowej, folkloru i tradycji, omawiając znaczenie i symbolikę świąt, obrzędów i zwyczajów ludowych, aby kolejno omówić metodykę systemowego kształtowania zainteresowań kulturą ludową uczniów klas młodszych. W tej partii pracy omówione zostały funkcje, jakie spełnia folklor zarówno w życiu jednostki, jak i całych społeczności.

Rozdział drugi omawianej publikacji opatrzony został tytułem *Procedura badań własnych systemowego kształtowania zainteresowań kulturą ludową uczniów klas trzecich*. Ta część ma charakter metodologiczny. W pierwszej części tego rozdziału zostały omówione typy badań oraz ich cele, następnie autorka tłumaczy, w jaki sposób należy opracować założenia teoretyczne wybranego problemu. Omawia różnice między tezą a hipotezą oraz rodzaje zmiennych i wskaźniki ich pomiaru. W kolejnym podrozdziale opisana została procedura badań własnych. Poznajemy w nim metody, techniki i narzędzia badawcze, którymi posługiwała się autorka. Jako metodę główną wybrała ona eksperyment pedagogiczny, natomiast jako metodami

[22] Recenzję napisała Ilona Puchała, studentka UJK, Pedagogika – I rok II stopnia 2013/2014, studia stacjonarne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

pomocniczymi posłużyła się obserwacją oraz ankietą. O tym, że eksperyment ma dużą wartość, świadczy to, że wykrywa on związki przyczynowe, nie eliminując innych sposobów badania naukowego. W istotny sposób je dopełnia, jest więc najwłaściwszą metodą do badania technik nauczania oraz ich rezultatów. Do badania nad kształtowaniem zainteresowań kulturą ludową uczniów klas trzecich autorka wykorzystała eksperyment naturalny, ze względu na najbardziej bliskie codziennej rzeczywistości szkolnej warunki jego przeprowadzenia oraz ze względu na możliwość nieinformowania dzieci, że są przedmiotem eksperymentu. Do badań autorka przygotowała test, który sprawdzał wiadomości uczniów o folklorze, umiejętność wyróżniania jego cech charakterystycznych oraz badał ich stosunek do tradycji. Zawierał więc wszystkie trzy składniki zainteresowań: poznawczy, działaniowy i emocjonalny. Podczas badań prowadzona była również obiektywna, wierna i wyczerpująca obserwacja. Podczas niej zastosowano technikę próbek czasowych, a za narzędzie obserwacyjne autorka wybrała dwa rodzaje arkuszy samoobserwacji dla uczniów oraz nauczycieli. Kolejną metodą badań była też ankieta. Obiektem zainteresowania autorki podczas przeprowadzania badań nad kształtowaniem kulturą ludową były dzieci, szkoła, okoliczne środowisko oraz rodziny badanych. Badania zostały przeprowadzone na terenie trzech gmin powiatu tarnowskiego. Trwał on od października 2001 do czerwca 2002 roku.

Rozdział trzeci ma charakter empiryczny. Autorka omawia w nim wyniki badań własnych. Został on opatrzony tytułem *Systemowe kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów klas trzecich – analizy i interpretacje badań własnych*. Zostały w nim poddane analizie ilościowej oraz jakościowej wyniki badań. Autorka sformułowała również wnioski oraz postulaty wynikające z ich interpretacji. Autorka stwierdza, iż metodyka całościowo-systemowa sprzyja formowaniu zainteresowań. Ustaliła również, że systemowo dobrane do zajęć cele, treści, zasady i formy oraz metody i środki dydaktyczne w szerokim zakresie mają wpływ na zainteresowanie uczniów folklorem i kulturą ludową. Również nauczyciel ma duży wpływ na stosunek uczniów do folkloru. Podczas eksperymentu okazało się również, że wśród nauczycieli występuje znacząca różnica pomiędzy deklarowaną wiedzą teoretyczną a ich wiedzą praktyczną. Nauczyciele orientują się w stopniu wystarczającym w wyborze metod nauczania do zajęć oraz środków dydaktycznych, natomiast nie znają zasad nauczania i wychowania ani metod wychowania. Cele zainteresowań kulturą ludową formułują w aspekcie patriotycznym oraz poznawczym, nie są natomiast zapoznani z metodyką całościowo-systemową. Jeśli chodzi o rodziców, to autorka na podstawie swoich badań dochodzi do wniosku, że istnieje wśród nich bardzo wysoka potrzeba kontynuacji tradycji, choć kultywowane są tylko najbardziej popularne święta w Polsce, tj. Wielkanoc i Boże Narodzenie. Rodzice są bardziej skłonni rozwijać zainteresowania dzieci związane z językami obcymi i informatyką.

Na podstawie przeprowadzonego eksperymentu autorka wysnuwa następujące wnioski: chociaż kształtowanie zainteresowań folklorem i kulturą ludową uczniów będących na wczesnym etapie edukacji jest uzasadnione ontogenetycznymi prawidłowościami oraz podstawowymi kręgami zagadnień programowych, to przede wszystkim nauczyciel decyduje, czy i w jakim stopniu wykorzysta je podczas edukacji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

dziecka w szkole. Powinien on umieć interpretować program nauczania, a nie tylko biernie go realizować.

Książka Barbary Klasińskiej pt. *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów klas trzecich przez systemowe integrowanie zajęć* jest pozycją, która ze względu na zawarte w niej tezy oraz poparte badaniami wnioski jest dla mnie jako przyszłego pedagoga bardzo wartościowa. Muszę zgodzić się z autorką, że kreowanie zainteresowań folklorystycznych powinno być na równi uwarunkowane nie tylko programem nauczania, ale także względami okolicznościowymi, kalendarzem świąt ludowych, potrzebami dzieci oraz ich rodziców i środowiska społecznego. Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową powinno odbywać się przede wszystkim na zajęciach zintegrowanych i stanowić podstawę nauczania wczesnoszkolnego. Podobnie jak autorka uważam, że w ramach działalności pozaszkolnej uczniów powinny działać zespoły folklorystyczne oraz koła zainteresowań, wspomagające zaciekawienie kulturą ludową wśród uczniów. Potrzebne są do tego odpowiednia infrastruktura oraz umiejętność pozyskiwania środków dydaktycznych.

Po przeczytaniu tej książki oceniam ją jako bardzo przydatną w pracy pedagoga wczesnoszkolnego. Teoria poparta jest szeroką bibliografią, a badania przeprowadzone w sposób bardzo dokładny i rzetelny. Pytania zostały sformułowane w sposób dociekliwy, co pozwoliło dojść autorce do bardzo interesujących wniosków. Znajomość tematyki nauczania zintegrowanego jest tu bardzo pozytywnym elementem. Z wynikami badań zawartymi w niniejszej pozycji powinien zapoznać się każdy pedagog nauczający w klasach 1–3 oraz osoby decydujące o programie nauczania wczesnoszkolnego.

3.5. Recenzja książki Mieczysława Łobockiego, *ABC wychowania*, wyd. UMCS, Lublin 2003, ss. 159[23]

Wychowanie jest podstawowym pojęciem pedagogiki. Na ogół jest ono rozpatrywane jako proces lub wynik oddziaływań wychowawczych. Podręcznik Mieczysława Łobockiego *ABC wychowania* odpowiada na podstawowe pytania na temat wychowania dzieci i młodzieży. W siedmiu rozdziałach Autor przybliża wybrane kwestie teorii wychowania: chodzi tu np. o środowiska wychowawcze, podejście nauczycieli i wychowawców do swoich podopiecznych, problem różnego rozumienia pojęcia wychowania, prezentację kilku koncepcji pedagogicznych, rolę wartości w procesie wychowania, cele i zadania wychowania. Opisuje także formy pracy wychowawczej, organizację czasu wolnego i procesu uczenia się, pojęcie samorządu i jego funkcje. Możemy również poznać sylwetkę, cechy, kompetencje i kwalifikacje wychowawcy.

Podręcznik jest adresowany przede wszystkim do nauczycieli szkół podstawowych i wychowawców, mogą jednak z niego korzystać także studenci studiów pedagogicznych, gdyż wprowadza on ich w problematykę wychowawczą. Wpraw-

[23] Recenzję napisała Monika Michalczyk, studentka UJK, Pedagogika – I rok I stopnia 2015/2016, studia niestacjonarne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

dzie nie ma jednomyślnej definicji tego pojęcia, ponieważ – jak twierdzi Autor – ilu teoretyków tyle teorii, warto jednak zapoznać się chociażby z próbami definiowania wychowania. Łobocki skupia uwagę głównie na procesach sfery emocjonalno-motywacyjnej dzieci i młodzieży. Porównuje wychowanie w latach wcześniejszych do tzw. nowego wychowania, opierając się na koncepcji Stanisława Rucińskiego i jego „wprowadzania do życia wartościowego". Zgodnie z nowymi definicjami polega ono na pozwoleniu dzieciom i młodzieży poznawania ustalanych z góry wzorów postępowania, a nie na narzucaniu ich. W ujęciu Łobockiego wszystkie próby rozumienia wychowania są tylko próbami uzupełnienia tej definicji. Główną jej zasadą jest wychowanie demokratyczne. W wychowaniu tym bierze udział wiele właściwości i cech, np. interakcyjność, relatywność, długotrwałość, intencjonalność i złożoność. Powołując się na poglądy Heleny Radlińskiej, podkreśla, że wychowanie i opieka są pojęciami bliskoznacznymi, wzajemnie się uzupełniającymi. Dokonuje podziału celów wychowania na dwie kategorie. Pierwsza to koncepcja tradycyjna, zawierająca zamknięty zestaw celów, a druga zakłada, że człowiek, rodząc się, jest już bogaty i niezawodny, wystarczy jedynie pobudzać, ukierunkowywać jego rozwój. Opisuje metodę behawiorystyczną jako manipulację wzmocnieniami, czyli karami bądź nagrodami.

W rozdziale drugim dowiadujemy się, jak ważne dla wychowania jest środowisko społeczne, w którym znajduje się dziecko. Środowiska zwane też instytucjami opieki zostały podzielone na naturalne (rodzina) i intencjonalne (szkoła, przedszkole, dom dziecka). Rodzina została opisana jako najbardziej doniosła instytucja opieki i wychowania. Łobocki przedstawił klasyfikację funkcji rodziny Marii Ziemskiej (1980, s. 233–252), która wyróżnia funkcje: prokreacyjną, zarobkową, usługowo-opiekuńczą, socjalizującą i psychologiczną. Zwrócił też uwagę na typy rodzin i grupy, w jakich znajdują się dzieci i młodzież. Przedstawił grupy rówieśnicze, dzieląc je na pozytywne, w których znajdują się dziecięce grupy zabaw, paczki, oraz negatywne, czyli kliki i gangi. Uważał jednak, że niezależnie od ich charakteru udział wychowanków w tych grupach przynosi więcej korzyści niż strat. W środowisku intencjonalnym znajduje się m.in. szkoła z trzema podstawowymi funkcjami – dydaktyczną, opiekuńczą i wychowawczą. Dowiadujemy się też, jak wyglądał system szkolny w Polsce. Znajdujemy też opisy innych instytucji, np. domu dziecka, internatu. Autor przyznaje, że ominął wiele innych instytucji, tj. pogotowie opiekuńcze, rodziny zastępcze, ogniska wychowawcze, zakłady poprawcze itp.

Rozdział trzeci Łobocki poświęcił opisom różnych koncepcji pedagogicznych. Jako pierwszą opisuje koncepcję Janusza Korczaka, który żądał przestrzegania niezbywalnego prawa dziecka, czyli prawa do szacunku, współdecydowania o swoim losie, radosnego dzieciństwa. Druga opisana koncepcja to koncepcja Aleksandra Kamińskiego, który twierdził na podstawie swoich przeżyć z drugiej wojny światowej, że harcerstwo jest bardzo przydatne w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, a nauczyciel powinien posiadać takie cechy, jak pogoda ducha, ufność. Zaleca także naukę przez zabawę. Trzecia koncepcja, Celestyna Freineta, przeciwstawia się tradycyjnym metodom nauczania i wychowania. Głosi, że dziecko powinno uczyć się po omacku, nabierać doświadczenia tak, jak wtedy, gdy uczyło się chodzić. Stawiał bardzo duży nacisk na wyposażenie sal w przybory szkolne. Kolejno przedstawione

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

są poglądy Aleksandra Neilla, który uważał, że dziecko jest z natury dobre, mądre i rozsądne, a głównym celem nauczania i wychowania jest zachowanie przez nie szczęścia albo przywrócenie mu go. Ostatnia zaprezentowana koncepcja, autorstwa Wasyla A. Suchomlińskiego, kładzie nacisk na wykorzystywanie przyrody w procesie nauczania i wychowania, ponieważ stanowi ona cenne źródło wszelkich uczuć. Przeciwstawia się zamykaniu uczniów w salach.

Skuteczność oddziaływań wychowawczych nie zależy tylko od sposobów realizacji zamierzonych celów, ale także od uwarunkowań psychologicznych, społecznych i kulturowych. Uwarunkowania te są przedmiotem opisu w kolejnym rozdziale omawianej książki. Autor przedstawił podejście humanistyczne, które uznaje każdą jednostkę za autonomiczną i które unika instrumentalnego traktowania. W dalszej części pisze o wychowawcach i nauczycielach o postawie demokratycznej. Ceni nawiązywanie szczerych i przyjacielskich kontaktów z dziećmi i młodzieżą. Zwraca uwagę na umiejętności porozumiewania się wychowawców z wychowankami głównie poprzez rozmowy i dyskusje. Przynoszą one wiele korzyści zarówno jednej stronie, jak i drugiej. Pomagają w nawiązywaniu bliższych kontaktów oraz w rozwiązywaniu wielu konfliktów czy problemów. Tematem tych rozmów może być wszystko: zarówno większe, jak i mniejsze sprawy, osobiste, związane ze szkołą, zawodowe i inne. Uświadamia nam, że rozmowy mają charakter terapeutyczny.

Współcześnie znane są różne metody i formy oddziaływań wychowawczych. Rozdział piąty jest przeglądem wybranych form pracy wychowawczej. Omówione są w nim techniki werbalne, np. burza mózgów, i niewerbalne. Sondaż opinii jest kolejnym przykładem techniki, dzięki której wychowanek może zrekonstruować własny obraz. Autor podkreśla, że udział w takim sondażu jest dobrowolny oraz że najbardziej pomagają nam w rekonstrukcji opinie pozytywne. Wiele form pracy wychowawczej związanych jest z organizacją czasu wolnego dzieci i młodzieży. Łobocki najbardziej ceni organizację czasu wolnego według Kazimierza Czajkowskiego. Obejmuje ona cztery formy rekreacji: kulturalno-rozrywkową, twórczą, fizyczną oraz przez działalność społeczną. Omawiając zagadnienie współpracy z rodzicami, kładzie nacisk na spotkania, np. wywiadówki, kontakt telefoniczny.

Dwa następne rozdziały są kontynuacją opisu innych sposobów oddziaływań pedagogicznych i przedstawiają dalsze uwarunkowania efektywności wychowania. Rozdział szósty prezentuje pojęcie samorządności dzieci i młodzieży. Podano tutaj też przykłady funkcjonowania samorządów oraz niebezpieczeństwa, jakie im towarzyszą. Dzięki nim wychowankowie uczą się demokratycznego współżycia społecznego, poczucia godności, wolności i odpowiedzialności, kształtują postawy społeczne. Rozdział siódmy jest poświęcony współzawodnictwu i współdziałaniu. Podzielono je na indywidualne i grupowe. Mają one też ujemne strony, mogą np. prowadzić do koncentracji jedynie na swoim sukcesie bez liczenia się z osiągnięciami innych. Osoby, które nie zajęły pierwszego miejsca, bardzo często się załamują i nie potrafią sobie radzić z przegraną.

Podręcznik ten stanowi źródło cennej wiedzy w rozwijającej się ciągle pedagogice. Jest to opracowanie warte polecenia zwłaszcza studentom pedagogiki. Ponadto publikacja ta może posłużyć nauczycielom i wychowawcom, którzy posiadają już duże doświadczenie w pracy wychowawczej, do usystematyzowania swojej wiedzy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

3.6. Recenzja książki *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, PWN, Warszawa 2003, ss. 416[24]

W części pierwszej książki Bogusław Śliwerski opisuje przedmiot i istotę badań teorii wychowania, jej cztery orientacje badawcze i badania porównawcze teorii wychowania, Krzysztof Rubacha przedstawia nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania, a Zbyszko Melosik kulturę popularną jako czynnik socjalizacji. Cześć druga podejmuje zagadnienia dotyczące szkoły, a w szczególności jej programu, stylu nauczania w klasie, planowania pracy z uczniami, zasad i technik oceniania egzaminów, które charakteryzuje Bogusława Dorota Gołębniak. W dalszej części Mariola Chomczyńska-Rubacha opisuje środowisko szkoły, jego specyfikę, język i wzorce porozumiewania się w klasie. Na problem agresji i przemocy w szkole zwraca uwagę Janusz Surzykiewicz, zaś Robert Kwaśnica przedstawia kompetencje, jakie powinien mieć nauczyciel: m.in. odpowiada na pytania, na czym polega rozwój zawodowy nauczyciela i jaki jest nauczyciel w dzisiejszych szkołach. W części trzeciej Zbyszko Melosik analizuje temat edukacji i stratyfikacji społecznej, Mirosława Cylkowska-Nowak opisuje główne tendencje w zakresie struktur i funkcjonowania systemów edukacyjnych na świecie, a Bogusław Śliwerski przedstawia aktualne problemy oświaty, reformy przeprowadzone w jej sferze, a także zmiany, jakie te reformy wprowadziły.

Autor rozdziału pt. *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* – Robert Kwaśnica, zadaje sobie w nim pytanie, czy możliwe jest pełne przygotowanie zawodowe nauczyciela. Analizuje trzy pojęcia: kształcenie rozumiane jako zdobycie przez kandydatów na nauczycieli pełnych kwalifikacji zawodowych; dokształcanie, czyli uzupełnianie tych kwalifikacji, które prowadzi do pełnego przygotowania zawodowego; doskonalenie, czyli wzbogacanie pełnych kwalifikacji nauczycieli o dodatkowe umiejętności.

Według Roberta Kwaśnicy o pełnym przygotowaniu do zawodu można mówić wtedy, gdy ma się w swojej pracy do czynienia z powtarzającymi się i przewidywalnymi sytuacjami. Wtedy zdobyte kompetencje techniczne są wytycznymi, jak należy postąpić w danym przypadku, np. przy niedziałającym piecu należy wymienić popsutą cześć na nową, odpowiednią do danego modelu, według schematu. Niestety, w przypadku nauczycieli nie można podejść w ten sposób, ponieważ nauczyciel działa w sytuacjach niepowtarzalnych i ma do czynienia z osobami, które mogą zachować się w nieprzewidywalny sposób. Choćby nauczyciel posiadał wszystkie dyplomy możliwe do osiągnięcia, może się okazać, że jego wiedza jest niewystarczająca. Dlatego – jak pisze Autor – codzienna praca nauczyciela jest elementarnym obowiązkiem tworzenia, a nie odtwarzania własnego sposobu bycia z uczniem.

Praca nauczyciela ma charakter komunikacyjny, czyli edukacyjny. Nauczyciel oddziałuje na ucznia różnymi sposobami, planowanymi i nieplanowanymi, poprzez swoją osobowość, każdym zachowaniem i gestem, a uczniowie różnie reagują na zachowanie nauczyciela. Dla jednych jest on autorytetem, dla innych mniej ważną osobą. Dlatego przygotowanie do pracy nauczyciela obejmuje całą jego osobę.

---

[24] Recenzję napisała Alicja Włoś, studentka UJK, Pedagogika – I rok I stopnia 2015/2016, studia niestacjonarne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Nauczyciel do swojej pracy potrzebuje wiedzy praktyczno-moralnej, którą nabywa poprzez pracę edukacyjną z uczniem, i wiedzy technicznej. Kompetencje praktyczno-moralne dzielą się na interpretacyjne, moralne i komunikacyjne. Kompetencje interpretacyjne to zdolności, które pozwalają zrozumieć i zinterpretować poznawanie otaczających zjawisk i chęć ich zrozumienia. Kompetencje moralne to zdolności do autorefleksji, czyli podsumowania swojego zachowania pod względem moralnym, odpowiedzenia sobie na pytanie, czy moje postępowanie jest zgodnie z moimi zasadami i czy nie krzywdzi ani nie ogranicza innych osób. Kompetencje komunikacyjne to zdolności do prowadzenia mądrego dialogu z innymi i z sobą samym. Podsumowując, trzeba stwierdzić, że kompetencje komunikacyjne to takie, które nie polegają tylko na umiejętności przekazywania wiadomości, ale także na zrozumieniu i akceptacji drugiej osoby, zdolności do krytyki cudzych i własnych poglądów, a także przedstawiania takiego poglądu, który jest jednym z wielu poglądów, a nie jedynym i ostatecznym.

Kompetencje techniczne Autor dzieli na postulacyjne (normatywne), metodyczne i realizacyjne. Kompetencje postulacyjne to umiejętności pomocne w naśladowaniu celów osiąganych przez innych albo w ustanawianiu własnych celów. Kompetencje metodyczne to umiejętność działania według pewnych powtarzalnych metod, wyuczonych lub będących własnym pomysłem, przynoszących zadowalający rezultat. Kompetencje realizacyjne to umiejętność wybrania środków, które pomogą nauczycielowi zrealizować metodę, jaką się posługuje.

Umiejętności praktyczno-moralne bezdyskusyjne przewyższają umiejętności techniczne. Uważam tak, ponieważ aby ustanowić cel, metodę, a potem środki realizacji, nauczyciel najpierw powinien dokonać krytyki samego siebie, zastanowić się, czy jego wiedza jest wystarczająca do pracy z uczniami i czy sposób jej przekazywania jest zadowalający i przynosi rezultaty. To wszystko mieści się w kompetencjach praktyczno-moralnych. Bez tych umiejętności kompetencje techniczne mogą zadziałać w sposób odwrotny od zamierzonego. Można przytoczyć wiele takich przypadków z życia szkolnego, w których nauczyciel wywiera na ucznia nie taki wpływ, jaki powinien: daje mu zły przykład albo tak zniechęca do swojej osoby, a przy tym do nauczanego przez siebie przedmiotu, że zdarza się, iż uczeń, szczególnie ten najmłodszy, z płaczem idzie do szkoły, niechętnie się uczy i negatywnie wypowiada się na temat nauczyciela.

Kompetencji praktyczno-moralnych nie da się nauczycielowi przekazać w taki sposób jak technicznych, ponieważ techniczne są opracowane, przemyślane i zaprezentowane jako sprawdzone narzędzia do osiągania wyznaczonych celów, natomiast moralne wymagają ciągłej pracy nauczyciela nad sobą samym, ale też pracy z innymi ludźmi, uczestnikami dialogu. Nie jest to łatwa praca, wymaga od nauczyciela samokrytycyzmu, zastanowienia się nad swoim zachowaniem, a także przyznania do popełnionego błędu, bo nikt nie jest nieomylny.

Rozwój zawodowy nauczyciela według Roberta Kwaśnicy polega na nieprzerwanie twórczym rozwijaniu kompetencji praktyczno-moralnych i technicznych, skutkując wzrostem autonomii, niezależności człowieka od wpływów zewnętrznych otoczenia. Ta niezależność polega na poszukiwaniu własnego sposobu na bycie dobrym człowiekiem i nauczycielem i na zachowaniu dystansu do zasad narzucanych przez otoczenie, ale nie może być samowolna i niczym nieograniczoną swobodą.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

Rozwijać się oznacza poszukiwać najlepszego rozwiązania problemów, szukać różnych metod, innych niż te stosowane do tej pory, a nie czerpać gotową wiedzę wypracowaną przez innych.

Nauczyciel może zdobyć pełne kwalifikacje do tego zawodu, ale jego umiejętności mogą okazać się niewystarczające do pracy z wychowankami. Takie cechy, jak cierpliwość, empatia, zasadniczość, konsekwencja w działaniu, systematyczność, umiejętność prowadzenia dialogu, silna psychika, otwartość w kontaktach z innymi powinny być dopełnieniem wiedzy nauczyciela.

W dzisiejszych czasach zapracowani rodzice nie są w stanie dostrzec wielu problemów swoich dzieci, dlatego to nauczyciel powinien to zrobić, odpowiednio wcześnie na nie reagując. Istnieją różnorodne formy współpracy z rodzicami: od tradycyjnych wywiadówek, po dni otwarte i nowoczesne spotkania integrujące dzieci i ich rodziców. Często są także organizowane spotkania z ekspertami, którzy edukują rodziców i uświadamiają w różnych kwestiach. Na takie spotkania zapraszani są rodzice, których dzieci mają podobne problemy wychowawcze, zdrowotne i inne. Tradycyjną i sprawdzoną metodą kontaktu jest korespondencja w formie listu gratulacyjnego. Natomiast zapomnianą i rzadko stosowaną są wizyty domowe.

Nauczyciel powinien także współpracować ze środowiskiem lokalnym. Poprzez kontakty z bibliotekami, domami kultury, zakładami pracy, poradniami wychowawczymi, a także z mieszkańcami danej miejscowości, którzy wyróżniają się szczególnymi umiejętnościami plastycznymi, muzycznymi i innymi.

Autor rozdziału, próbując odpowiedzieć na pytanie, jaki jest dziś polski nauczyciel, stwierdza, że według różnych opinii i obserwacji nauczyciel nie wykorzystuje w pełni kompetencji praktyczno-moralnych, co przejawia się w:

- samoograniczeniu powinności zawodowych, tzn. spełnia swoją rolę jako wykonawca, który z góry ma określone zadania i efektywnie je wykonuje, a przez to jest dobrym nauczycielem,
- przekształcaniu problemów praktyczno-moralnych w pytania techniczne, tzn. uważa, że problemy etyczne należy rozwiązywać w ten sam sposób co techniczne, a ucznia trzeba traktować jako wzorzec, do którego istnieją odpowiednie metody działania,
- skracaniu i zawężaniu perspektywy swojego rozwoju – nauczyciel, który postrzega siebie jako wykonawcę, nie zauważa u siebie problemów moralnych i nie rozwija się w tym kierunku, a od instytucji zajmujących się dokształcaniem oczekuje, że dostanie sposoby, metody i inne gotowe scenariusze.

Poprzez taką charakterystykę Autor nie tyle chce krytykować nauczycieli, ale rozumieć, dlaczego są tacy, a nie inni. Nie należy wszystkiego uogólniać.

Oczywiście, nie zawsze nauczyciel jest winny, ponieważ nakładane są na niego niekończące się zadania o charakterze techniczno-organizacyjnym, które w zamierzeniu mają na celu usprawnić pracę, a w rzeczywistości dają efekt odwrotny. Ogromna liczba obowiązków powoduje, że nauczyciel działa jak robot, „goni" z materiałem, a słabsi uczniowie nie nadążają za innymi. Muszą zapisywać się na dodatkowe lekcje dokształcające, których wybór jest dzisiaj ogromny. Nie wszystkich jednak rodziców na nie stać, a nauczyciele nie mają czasu, aby poświęcić tym dzieciom więcej uwagi. W ten sposób pojawiają się problemy, które towarzyszą dziecku przez wiele kolejnych lat.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 10903213A3262313

ISBN 978-83-7133-709-3